



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ciências Sociais

ensino ciência política aprendizado
relativismo teoria professores
educação sociologia feminismo
escola grupos sociais etnocentrismo
antropologia ensino superior
direitos saberes democracia
reconhecimento legislação
cultura pesquisa
livro didático prática
escola pública
ciência ensino médio

V.3,N.2

Jul./Dez.
2019

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e vice-presidente da ABECS

EDITORES ASSISTENTES

Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e 2º vice-presidente da ABECS
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Dr. Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Presidente da ABECS

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Adelia Miglievich Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dra. Ana Laudelina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dr. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Dr. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Dr. Igor Martinache, Universidade de Lille (França)
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Mario Bispo dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal
Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Simone Meucci, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile
Dra. Tania Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Dra. Tatiana Bukowitz, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

PARECERISTAS - VOLUME 3, NÚMERO 2 (2019)

Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de Senna, Centro Brasileiro de Estudos Levinasianos (CEBEL);
Alexandre Bortolini, Universidade de São Paulo (USP);
Ana Luísa Rodrigues, Universidade de Lisboa (Ulisboa);
Camila Camargo Ferreira, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
Gustavo Cravo de Azevedo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC);
Marcus Bernardes, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ);
Thiago de Jesus Esteves, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ);
Thiago Fidelis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA);
Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

AUTORES - VOLUME 3, NÚMERO 2 (2019)

Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
Elias Evangelista Gomes, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG);
Elizandra Cristina Rodrigues da Silva, Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC);
José Martins da Silva, Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
Josefa Alexandrina Silva,
Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Rebeca Melo*

Diagramação: *Fernanda Feijó e Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniél Sampaio da Silva*

Autor corporativo: *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*

Endereço: *Cpo São Cristóvão, 177, UE São Cristóvão CPII, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

Facebook da ABECS: <https://www.facebook.com/abecsnacional/>

Site da CABECS: www.abecs.com.br/revista/

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores, não implicando obrigatoriamente a concordância nem da Comissão Editorial nem do conselho Científico.

Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), dando continuidade em sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.3, n.2) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico especializado no ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis. A revista publica trabalhos nos seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

A presente edição traz uma (01) apresentação, um (01) relato de experiência docente, quatro (03) artigos, uma (01) resenha e uma (01) entrevista. Na apresentação são esboçadas as propostas de cada um dos textos.

Reiteramos que a CABECS propõe ser um espaço de colaboração ao fomento de debates em torno do ensino das Ciências Sociais, um dos objetivos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Estamos convictos que o aprimoramento da prática docente depende dos avanços científicos na área, bem como do seu reconhecimento no interior da comunidade científica. Por outro lado, o interesse dos pesquisadores pelo tema está atrelado à presença do ensino das Ciências Sociais nas escolas e nas universidades.

Assim, convidamos professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as) à leitura desta edição.

Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)
Editor chefe da CABECS
Vice-Presidente da ABECS

SUMÁRIO

EDITORIAL	03
<i>Cristiano das Neves Bodart</i>	

APRESENTAÇÃO

Apresentação	05-10
<i>Lígia Wilhelms Eras</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aprendendo no jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio	11-25
<i>José Martins da Silva</i>	

ARTIGOS

A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada	26-47
<i>Joana da Costa Macedo</i>	

A formação de professores primários e as disputas ideológicas em manuais escolares de Sociologia da Educação..	48-72
<i>Elizandra Cristina Rodrigues da Silva e Cristiano das Neves Bodart</i>	

Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG	73-94
<i>Elias Evangelista Gomes</i>	

RESENHA

Pesquisando o ensino: Sociologia na Educação	95-100
<i>Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos</i>	

ENTREVISTA

A perspectiva ameríndia no ensino das Ciências Sociais: entrevista com o professor Emerson Souza	101-110
<i>Josefa Alexandrina Silva</i>	



APRESENTAÇÃO

PRODUÇÕES, PERSPECTIVAS E FORMAÇÕES: o sentido das mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica

Lígia Wilhelms Eras¹

Os artigos que compõem a edição de *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – CABECS* do ano de 2019/2020, destacam-se o modo como as metodologias e a produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia na educação básica tem sido desafiadas. Essa afirmação se evidencia pela configuração das análises desta edição, em que predominam abordagens comparadas, perspectivas epistemológicas e didáticas que evidenciam a diversidade e a ludicidade como um foro inovador e interativo.

Na seção e relatos de experiência em *Prendendo no jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia no Ensino Médio*, o artigo problematiza o conceito de ludicidade que atravessou a experiência didática e de pesquisa de José Martins da Silva durante a realização de seu Estágio Supervisionado e Projetos Integradores em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e que foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Judith Nascimento da Silva, localizada no município de Messias em Alagoas no ano letivo de 2018. Este artigo é reflexo de quatro momentos interligados desta atividade: a) a observação escolar e didáticas das aulas de Sociologia; b) a produção e aplicação do jogo de tabuleiro *Sociologia nas Trilhas* aos estudantes de ensino médio nas aulas de Sociologia; c) análise dos diários e registros de classe do período de 2004 a 2018 acerca do uso de jogos nas aulas de Sociologia no colégio; d) aplicação de questionário a 70 estudantes de Ensino Médio acerca de suas impressões sobre o jogo didático aplicado.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: ligiaweras@hotmail.com

Silva relata que combinadas as aulas de Sociologia, o jogo de tabuleiro foi uma maneira de incentivar participação e envolvimento dos estudantes nas aulas. Inclusive foi uma preocupação do autor a impressão apenas do tabuleiro em lona, podendo ser reutilizado em novas conteúdos com perguntas norteadoras do jogo. Também relatou que foi necessário fazer pequenos ajustes na dinâmica do jogo ao longo da aplicação, para torná-lo mais atrativo, conferindo um lugar importante ao docente, como o mediador do jogo na elaboração das perguntas e na condução do consenso e trabalho em equipe. Outra ponderação importante do autor é a de que o jogo deve ter caráter participação voluntária, buscando convidar os estudantes a esta participação. Quanto aos resultados do questionário a partir da autopercepção estudantil, houve grande aceitabilidade do jogo como proposta didática alternativa, o considerando divertido e que pudesse ser aplicado como um dos recursos facilitadores da aprendizagem dos conteúdos de Sociologia na sala de aula. Os jogos didáticos são espaços lúdicos e produção ainda pouco explorados como exercício de reflexão de seus impactos na sala de aula e como objeto prioritário de estudos nas Ciências Sociais.

Encontramos um ponto comum curioso entre os textos desta edição, a análise de diferentes tipologias de produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia: o livro didático, os manuais escolares e o livro coletânea na seção de resenhas.

O *livro didático* segue como o componente material e didático de análise, elemento tradutor de mediação de saberes acadêmicos entre a cultura escolar e acadêmica. O exercício elaborado pela autora Joana da Costa Macedo foi inspirado nos trabalhos de Júlia Polessa Maçaira (UFRJ) e, de modo mais especial, em sua tese de doutorado² da análise comparada dos livros didáticos de Ensino de Sociologia nas realidades educacionais do Brasil e França. No artigo *Socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada*, Macedo analisa de comparativamente dois livros didáticos “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2013) e *Sciences sociales & politiques* (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012). As análises são minuciosas e descritivas com a contextualização dos cenários educacionais e dos sistemas de ensino, das obras didáticas destacadas e das políticas educacionais de ambos os países. As contribuições deste artigo permite ainda o acesso às seguintes discussões: a) diferentes propostas de recontextualização didáticas; b) interpretação da relação indivíduo e sociedade; c) o currículo como desdobramento de disputas ideológicas e políticas; d) currículo, conteúdos e processos de significação de realidades cotidianas; e) mudanças e projetos de educação e nação; f) diferentes dinâmicas e Sociologias na educação

² MAÇAIRA, Júlia Polessa. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

básica; g) estudo referenciado em pesquisas e documentos legais na área de estudos sobre livro didático e currículo.

Contudo, a ênfase da análise se orienta para a apreensão do sentido de recontextualização didática, numa perspectiva bernsteiniana (1993), observando como os conteúdos sobre os processos de socialização estão organizados no livro didático brasileiro e francês. Macedo destaca que no livro didático brasileiro, o conteúdo de socialização é elaborado em três momentos separados e diferenciados da obra: a) os processos de socialização primária; b) as análises sociológicas das teorias clássicas e contemporâneas; c) socialização política atribuídos à seção de temas da ciência política. Ou seja, “uma abordagem mais conceitual e teórica. Contudo, o caráter histórico argumentativo aparece como elemento norteador da forma como esse conteúdo é exposto aos leitores”.

Já na organização do livro francês, os processos de socialização são abordados em dois momentos interligados: a) em estudos e autores que versam sobre a concepção de Estado de Direito e na constitucionalidade desse Estado; b) processos de socialização entre indivíduo e sociedade diretamente atrelados ao entendimento do funcionamento do sistema político e decisório, bem como as formas de participação política, “as instituições políticas e os processos decisórios são parte da socialização para além da discussão da teoria sociológica”.

A análise dos livros didáticos não encerra o debate sobre o tema, é um recorte da discussão e de verificação, do que cada material observado, com suas possibilidades e, obviamente, também lacunares, desvela diferentes contextos históricos e nacionais de percursos sociais, políticos, culturais e educacionais e o modo como o ensino de Sociologia se realiza.

Os *manuais escolares* configuram-se como um instigante e relevante objeto de estudo para a compreensão da construção e os rumos da História da Educação em nosso país. Essa é a proposta de análise dos autores Elizandra Cristina Rodrigues da Silva (UFAL) e Cristiano das Neves Bodart (UFAL), no artigo *A Formação de Professores Primários e as Disputas Ideológicas em Manuais Escolares de Sociologia da Educação (1930-1950)*. A pesquisa apresenta minuciosa análise histórica e descritiva das obras e da história intelectual e cultural do período, e de modo mais detido, o modo como os projetos de educação e de formação de professores, foram vislumbrados e apropriados, numa disputa ideológica e intelectual, cujas definições de modernização e nação estavam em jogo, as forças sociais, políticas e intelectuais que produziam narrativas e visões para essa reconstrução e ressignificação do país por meio da educação.

O currículo e a produção de manuais escolares, revelam além de organização das obras, conteúdos, audiência/recepção, didáticas, também espaços de circulação de ideias que pudessem

estrategicamente ser peça de legitimação e manutenção de poderes. Conforme comprovações de Silva e Bodart, é possível observar essa disputa ideológica, política e cultural – localizadas nos manuais escolares – no predomínio de duas interpretações e narrativas educacionais, a dos intelectuais católicos (Theobaldo Miranda Santos), cuja Sociologia da Educação empreendia um papel de formação e análises normativas, de socialização e moralização, cujas culturas e trajetórias educacionais religiosas são o pano de fundo; e a dos intelectuais laicos (Aquiles Archêro Junior, Fernando de Azevedo e Delgado de Carvalho) ou escolanovistas, que apresentavam a Sociologia da Educação, como um perspectiva de análise e formação científica e propositiva aos anseios de modernização do país, de um acesso mais democrático a educação, como formação cidadã, por meio de uma escola pública e laica. A perspectiva mannheimiana é a que orientou teoricamente as análises, da maneira como o espírito desta época se materializou nas obras didáticas, nos textos dos autores e na maneira como o ensino de Sociologia transitou e foi apropriado nos currículos dos cursos normais (magistério) e de Pedagogia (formação superior).

A produção de Elias Evangelista Gomes se remete a produção de curso no projeto político e pedagógico com reflexão singular e imprescindível em *Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG*, quando registra em seu artigo um momento ímpar de mudanças e autorreflexão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), quanto a alteração do projeto político pedagógico do curso (PPP) à luz de um exercício de diálogo e escuta dos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem - a comunidade educacional; de um olhar crítico para o percurso do curso em suas as boas colheitas e práticas de ensino (laboratórios de ensino, formação subsidiada pelo Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), dos processos de manutenção de diálogo estreito entre escola e universidade; a garantia de espaços de (re)elaboração do curso autônomos e consistentes; e o desafio pelo qual inúmeros cursos licenciatura no Brasil também tenham vivenciado, ou seja a adequação à reforma curricular proposta pela Resolução 02 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa sobre a implementação da prática como unidade curricular (400h) - o cerne da formação e da identidade docente – associada e interligada ao estágio supervisionado (400h).

É importante ponderar que o curso da UNIFAL já é um reflexo direto do pós-2008 (obrigatoriedade legal da disciplina de Sociologia nas escolas) quando fundado, e que nasceu inserido numa perspectiva significativa de mudanças de cenários de produção da Sociologia da educação básica, e que em 2019 realizou um movimento de reconstruções curriculares com

implementação prevista para 2020. Ingredientes como imaginação sociológica e criatividade estão presentes na nova composição, quando Gomes registra a nova arquitetura do curso: *eixo comum da formação geral e específicas* (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) interligados entre os cursos de bacharelado e licenciatura da UNIFAL; a *curricularização da extensão* (mais um desdobramento presente na legislação recente) no *núcleo de estudos diversificados e integradores entre Ensino e Ciências Sociais*; e, enfim, a prática como componente curricular no *núcleo de estudo sobre Práticas em Educação* (I, II, III e IV) ministradas na universidade e nos projetos de extensão nas escolas e também interligados com o *estágio supervisionado*.

Cabe ainda mais um destaque, quando o curso não abriu mão de inovações já presentes no currículo antigo, nas disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva, Relações Étnico-raciais e Educação e Educação Ambiental, mantidas e essenciais na formação docente. Gomes relata ainda que as ementas e a arquitetura do curso foram projetadas, mas que o desafio maior ainda reside/persiste nas lacunas do debate sobre as estratégias para a implantação das práticas, sem maiores orientações oficiais, importantes enquanto processo de planejamento, numa responsividade que é transferida apenas aos professores desta disciplina, que continua uma discussão em aberto e que necessita ser explorada e debatida coletivamente.

Pesquisando o ensino: Sociologia na educação, Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos, compõem a seção de resenha crítica do livro coletânea *Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica*, organizado por Juarez Lopes de Carvalho Filho e Benedito Souza Filho, lançado em 2018. O *livro coletânea* tem em sua essência o caráter coletivo, no compartilhamento de autorias e co-autorias, além da uma materialidade física de ideias que permitem a continuidade de debates e diálogos sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica (ERAS, 2015)³. Nesse caso, o livro coletânea foi resultado direto do I Encontro de Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realizado em 2015.

A obra se revela original por dois conjuntos de contribuições: a) apresenta preliminarmente alguns impactos das recentes mudanças legais e projeções para a formação dos professores e a dinâmica da disciplina de Sociologia na educação básica, a partir Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2015) e as equivocadas acusações de doutrinação ideológica-políticas, tributárias às áreas de Ciências Humanas; b) II) as experiências pontuais, que nesse livro coletânea em especial, divulgam diferentes cenários e embates sobre o

³ ERAS, Lúgia Wilhelms; OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Uma Sociologia dos Livros Coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2008-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (Org.). *Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado*. Maceió - Al: Edufal, 2015. p. 81-101.

ensino de Sociologia na Educação Básica na região Norte do país (em suas licenciaturas e rede pública e privada de ensino) com contribuições de docentes, pesquisadores, estudantes e pibidianos da Universidade Federal da Amazônia (UFAM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), contribuições ímpares na apreensão do estado da arte do subcampo do ensino de Sociologia na educação básica.

Na seção de entrevista intitulada *A Perspectiva Ameríndia no Ensino das Ciências Sociais*, realizada por Josefa Alexandrina Silva com Emerson Souza, professor da rede pública estadual de São Paulo e mestrando em Antropologia da USP, dois pontos são salutaros: a maneira como a história de vida do entrevistado atravessa a sua produção de pesquisa na investigação da memória e ancestralidade do povo guarani em São Paulo, numa vivência de ressignificações de sua identidade guarani dentro e fora da aldeia, e no exercício da docência em que adota a perspectiva epistemológica ameríndia que orienta suas práticas de ensino. A identidade indígena guarani orientam um processo de desnaturalização e estranhamento, tanto da cultura e do currículo escolar, numa interpretação decolonial do mundo social numa perspectiva ameríndia, toma “a questão indígena como referência para desmistificar a primazia do pensamento etnocêntrico e eurocêntrico”, e na sua prática de ensino confere visibilidade ao conhecimento escolar interétnico em sala de aula, no encontro de horizontes, ao que o entrevistado denomina, a busca de uma simetria entre os saberes da cultura escolar e indígena. Para Emerson Souza, a Sociologia na escola é um espaço de muita potencialidade para dar materialidade e alcance ao que preconiza a Lei 11.645/2008 quanto a presença dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígenas na sala de aula.

Convidamos para que aprecie as diversas modalidades de produções de análises – didáticas, livros coletâneas, livros didáticos, manuais escolares, projeto político pedagógico de curso e jogos didáticos – em diferentes desafios aos quais somos constantemente convocados a contribuir sociologicamente.

Recebido em: 06/01/2020

Aprovado em: 06/01/2020

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ERAS, Lígia Wilhelms. Apresentação: produções, perspectivas e formações: o sentido das mudanças nos espaços de formação, produção didática e de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.3, n. 2, p.5-10, 2019.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

APRENDENDO NO JOGAR: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio

José Martins da Silva¹

Resumo

A presente proposta é uma análise construída a partir da observação de campo oriunda das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, desenvolvido na Escola Estadual Professora Judith Nascimento da Silva, localizada no município de Messias-A. O que propomos neste trabalho é uma discussão sobre a importância do jogo como ferramenta didática voltada a tarefa de potencializar a compreensão de conteúdos pelos estudantes num sentido mais dinâmico. Nossa proposta parte da análise dos diários de classe da disciplina de Sociologia e, constatando que nos 14 (quatorze) anos de funcionamento da escola nenhum professor que passou pela disciplina fez menção ao jogo como ferramenta metodológica nos registros de suas aulas, confeccionamos um jogo de tabuleiro com a pretensão de avaliar a recepção dos estudantes sobre a utilização desta ferramenta nas aulas de Sociologia, além disso, aplicamos um questionário buscando entender como os estudantes perceberam e avaliaram o jogo como ferramenta didática. Os dados coletados mostram que os estudantes jogam no dia a dia e que o uso do jogo na sala de aula é algo de seu interesse, além disso, apontam que o jogo como ferramenta didática os ajudou na absorção dos conteúdos e que gostariam de vivenciar esta experiência mais vezes.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino Médio. Sociologia. Jogo Didático. Metodologia de Ensino.

¹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa ConsCiência-Social, coordenado pelos professores Cristiano das Neves Bodart, Fernanda Feijó e Welkson Pires. E-mail: lucianomartins22@gmail.com

LEARNING FROM PLAY: an experience in social teaching Sociology classes

Resumo

The present proposal is an analysis built from the field observation derived from the experiences lived in the Supervised Internship in Social Sciences of the Federal University of Alagoas - UFAL, developed at the State School Professor Judith Nascimento da Silva, located in the city of Messias-A. What we propose in this paper is a discussion about the importance of the game as a didactic tool focused on the task of enhancing the comprehension of the contents by the students in a more dynamic sense. Our proposal comes from the analysis of the class diaries of the discipline of Sociology and, noting that in the 14 (fourteen) years of operation of the school no teacher who passed the discipline mentioned the game as a methodological tool in the records of his classes, we made a game of board with the intention of evaluating the reception of students about the use of this tool in sociology classes, in addition, we applied a questionnaire seeking to understand how students perceived and evaluated the game as a didactic tool. The data collected show that students play on a daily basis and that the use of the game in the classroom is something of interest to them. Moreover, they point out that the game as a didactic tool helped them to absorb the content and would like to experience it. experience more often.

Keywords: Ludicity; High school; Sociology; Didactic game; Teaching Methodology.

INTRODUÇÃO

É sabido que os especialistas nos estudos sobre o ensino de Sociologia vêm considerando que o seu percurso no Brasil é marcado por uma dinâmica de intermitência. O reflexo disso pode ser percebido em diversas problemáticas no cotidiano da atmosfera escolar que permeia a disciplina, como por exemplo, as dificuldades de construção de práticas pedagógicas; a pouca produção de materiais didáticos; e nas metodologias que norteiam a atuação do professor. Dentro destas propostas metodológicas, a ludicidade, mais especificamente os jogos pedagógicos, parece não ter sido preocupação sobre os estudos de mediações pedagógicas voltadas à disciplina de Sociologia. A constatação da sua não utilização nas aulas de Sociologia pôde ser percebida na escola estadual Judith Nascimento da Silva, localizada em Messias-AL, nesta escola, analisando 35 diários de classe no período de 2004 a 2018, constatou-se então que nenhuma informação registrada pelos professores fez menção ao jogo como proposta metodológica.

Nessa perspectiva, propomos aqui uma discussão do uso do jogo nas aulas de Sociologia, tentando colaborar para o debate sobre a relevância do mesmo dentre as diversas ferramentas didáticas que se apresentam para o professor do Ensino Médio. Esta proposta se deu a partir da disciplina de Estágio Supervisionado e Projetos Integradores VII, no curso de Ciências Sociais – Licenciatura, pela Universidade Federal de Alagoas. O objetivo da aplicação foi o de avaliar o impacto do jogo em aulas de sociologia no ensino médio da escola em questão, visto que o uso da ludicidade se mostrou ausente nestas aulas tendo em vista nossa análise dos diários de classe. Além disso, como última etapa da pesquisa, aplicamos questionários aos estudantes buscando compreender como o jogo foi recebido e consumido por eles.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma, além desta introdução e considerações finais, no primeiro momento discutiremos sobre os desafios da busca por novas práticas buscando contribuir para a discussão pela aproximação dos conteúdos sociológicos com o cotidiano do aluno, no sentido de um ensino prático que parta, quem sabe, dos prazeres que rodeiam o universo juvenil. Em seguida discorreremos sobre o ato de jogar como algo que faz parte da vivência dos estudantes, além da confecção e execução de um jogo de tabuleiro. Por fim, trataremos sobre dados coletados nos questionários aplicados com 70 (setenta) alunos que corroboram com a defesa da utilização desta ferramenta como proposta relevante a ser utilizada.

O DESAFIO DA BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os avanços tecnológicos, sobretudo os avanços das interações proporcionadas pelas redes sociais, é uma realidade vigente e dominante no contexto atual. É através dela que milhares de indivíduos se integram, interagem e conectam-se de forma simultânea em qualquer parte do mundo. Além disso, as informações estão cada vez mais acessíveis através de uma variabilidade de mídias que podem ser, e são, consumidas diariamente através dos múltiplos meios de comunicação. Soma-se a isso a grande variedade de entretenimento cultural que está disponível a todo e a qualquer indivíduo que dela queira se servir.

Deste modo, é possível afirmar que a figura do professor já não é mais aquela emblemática detentora de todos os saberes, assim também como a escola não mais ostenta o *status* de único ponto de referência educacional e de conhecimento, pois “numa sociedade onde se desenvolveram

tecnologias capazes de difundir informações e conhecimentos e de compartilhar experiências entre diferentes lugares e sujeitos diversos, não se sustenta o referido mito da exclusividade da escola” (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1230). Dentro desse espectro, o jovem² se vê rodeado de formas dinâmicas e descontraídas de passar o tempo, de consumir conteúdos, se conectar com outros jovens e de criar uma atmosfera mais convidativa, seja através de músicas, filmes, dança e tantas outras possibilidades que, talvez, lhe dê sentido de pertencimento e atribua esses sentidos aos seus anseios cotidianos, pois “existe uma esfera de autonomia juvenil caracterizada pelas inúmeras atividades realizadas fora da escola” (*ibid.*, 2014, p. 1238).

Esse cenário parece se lançar como dois grandes desafios a ser superado e incorporado pela educação, evidentemente, também pelas instituições escolares. O desafio de ter um novo papel na busca de novas práticas, de ficar atento para as novas formas de aprendizagem que se apresentam para os jovens de forma mais atraente e, deste modo, fazer com que as aulas possam se tornar mais próximas do estudante e não um momento desconectado de sua realidade. Cenário de duplo desafio porque, por um lado, este ambiente que liga indivíduos e os conecta as mais variadas formas de construção de relações, se mostram mais atraentes do que o modo como os conteúdos são apresentados nas escolas, visto que o perfil do jovem ingressante no ensino médio é, na maioria das vezes, de alguém que não vê sentido nos conteúdos, no certificado e se questiona como isso irá agregar a sua vida; (MESQUITA; LELIS, 2015). Por outro lado, essas linguagens operacionadas e acessadas pelos jovens podem ser agregadas às propostas pedagógicas voltadas ao ensino, num sentido de renovação das escolas e de uma reconexão com a vivência cotidiana que atravessam as especificidades humanas, fazendo delas pano de fundo para significar e ressignificar o ensino.

Como a Sociologia se debruça por desnudar as relações sociais que se manifestam nas dinâmicas do cotidiano, apresentar essa cotidianidade para o estudante que a vivencia a luz de uma abordagem sociológica parece ser um desafio a ser superado (SOBRINHO, 2007). Quando a disciplina de Sociologia volta a compor os currículos do ensino médio, através da lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), temos a renovação de um debate em torno da necessidade de pensar as

² Embora se reconheça a diversidade de categorias que permeia a ideia de jovem, principalmente em abordagens sociológicas, nosso intuito aqui é partir de uma abordagem mais geral, como na perspectiva de Brenner e Carrano (2014). Segundo estes autores, no Brasil, jovem é o grupamento social compreendido entre 15 e 29 anos completos.

metodologias de ensino desse campo do saber, levantando preocupações entre os profissionais de como colocar em prática uma pedagogia adequada a essa tarefa (BARREIRA, 2014). Neste ponto Ianni (2011) nos diz que um dos problemas preliminares que se apresenta no trabalho do professor é como ele irá mobilizar os conhecimentos que estão construídos na percepção dos estudantes, e mais, como, a partir desses conhecimentos, levá-los a outros patamares de novos conhecimentos, pois “seria ilusório um professor trabalhar com seus alunos imaginando que eles não sabem nada ou que nada conhecem” (IANNI, 2011, p. 328).

Desta forma, buscar aproximar os conteúdos de Sociologia partindo da bagagem social do estudante e de suas explicações de mundo, parece ser uma das propostas debatidas dentro do campo das ciências sociais (IANNI, 2011; OLIVEIRA, 2011; BARREIRA, 2014). Além disso, “como e quais conteúdos ensinar” também está dentro das preocupações de diversos autores voltados a estudar a temática (BARREIRA, 2014; LOURENÇO, 2008). Dentre estas questões, a nosso ver, uma que precisa ser encarada é: como trabalhar/abordar os conteúdos tornando a disciplina de Sociologia um objeto de interesse dos estudantes do Ensino Médio? (BODART, 2017; BARREIRA, 2014). E mais, como fazer com que estes conteúdos, que visam possibilitar ao estudante um estranhamento e o desenvolvimento do senso crítico, possam se apresentar de forma acessível? Neste sentido, e considerando a importância de encarar essa discussão, propomos aqui uma reflexão que considera a potencialidade de uma atuação que aciona uma postura lúdica, criativa e provocativa para as aulas de Sociologia.

POR QUE JOGAR? A IMPORTÂNCIA DO USO DO JOGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO

No passado o jogo era apontado como algo que estava em oposição ao trabalho e às atividades consideradas sérias (KISHIMOTO, 1995), talvez por isso fosse considerada uma atividade de menor valor, sem importância alguma para a sociedade (CAILLOIS, 1990). Posteriormente as propostas lúdicas suscitaram novas perspectivas, vendo-se a brincadeira como algo que poderia favorecer o desenvolvimento da inteligência, além de favorecer e facilitar os estudos.

Diversas literaturas³ de áreas distintas apontam, de forma geral, para o caráter inovador do jogo como uma ferramenta lúdica. Apontam da mesma forma que o ato de jogar é algo praticado em toda e qualquer sociedade, além de abrir espaço para que conteúdos possam ser repassados de forma envolvente e que estimule a imaginação e criatividade. Ramos (2013) nos fala que o jogo tem inúmeras contribuições importantes para o desenvolvimento humano, que age no sentido de possibilitar determinadas habilidades ou desempenha uma função específica. Para Pereira (2013) o jogo não é algo que possa ser usado apenas com intuito de entreter, mas, sendo associado a uma atividade com objetivos específicos, ele pode ser um suporte educativo para incentivar os estudantes no processo de aprendizagem. Oliveira (2016), por sua vez, destaca que o jogo deve ser visto para além de um mero meio de diversão, pois o mesmo têm características imprescindíveis que propõe o desenvolvimento daqueles que estão participando, além disso, o jogo agrega valores condizentes à vida em sociedade e à diversidade cultural.

Neste sentido, é possível observar a ideia de que o jogo pode criar possibilidades educativas que devem ser potencializadas, podendo contribuir para o desempenho do aprendizado de forma dinâmica, lúdica, dando suporte ao ensino em sala de aula e assessorando o estudante no desenvolvimento de seu raciocínio e conhecimento. Além disso, com o lúdico exploram-se brincadeiras como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, pode-se também fomentar atividades prazerosas para os estudantes que lhes ajudem a construir um conhecimento mais amplo e de uma forma que os envolvam, pois, é inegável que apenas o fato de trazer o jogo para dentro da sala de aula já desperta a curiosidade e chama a atenção, visto que o jogo não combina com marasmo pelo fato de ser sinônimo de ação (MIRANDA, 2002).

APLICAÇÃO DO JOGO

Apesar dessa importância da ludicidade e contribuição para o ensino que o jogo possibilita, trata-lo como uma possibilidade pedagógica parece não ter sido preocupação dentro dos estudos que se propõem a pensar metodologia de ensino de Ciências Sociais/Sociologia com ênfase na

³ Para maiores informações ler: (KISHIMOTO, 1995; CAILLOIS, 1996; HUIZINGA, 2008; RAMOS, 2013; PEREIRA AL, 2013; OLIVEIRA, 2016;).

disciplina no ensino médio. Ao observarmos tal produção notamos que poucos são os textos⁴ referentes a essa ferramenta que tem sua utilização muito explorada por outras disciplinas. O reflexo disso também foi percebido na constatação de sua não utilização nas aulas de Sociologia na escola Judith Nascimento da Silva⁵. Nesta escola foram analisados 35 diários de classe das aulas de Sociologia que compreendiam os anos entre 2004 a 2018. Nestes 14 anos passaram pela disciplina de Sociologia um total de 14 (quatorze) professores, destes, apenas 4 (quatro) possuíam formação em Ciências Sociais, os 10 (dez) restantes têm formação em diversas áreas do conhecimento. O que se constatou foi a pouca utilização da ludicidade e a não utilização de jogos didáticos na sala de aula nesses 14 anos de funcionamento da escola, no que tange ao ensino de Sociologia especificamente.

Diante disto, apresentamos aqui alguns aspectos da elaboração e execução de um jogo⁶ nos moldes de tabuleiro confeccionado especificamente para ser utilizado nas aulas de sociologia. O jogo em questão é um jogo de tabuleiro denominado “Sociologia na Trilha” (ver imagem 1), contendo 64 (sessenta e quatro) casas distribuídas ao longo do percurso - que chamaremos aqui de casas “bases⁷” - que, ao serem acessadas, gerarão perguntas para os estudantes responderem. O objetivo das equipes no jogo é colocar os quatro pinos na casa final chamada “sociologia”.

⁴ Salvo alguns relatos de experiências (ROGÉRIO, *et al.*, 2018; SOUZA, *et al.*, 2014) e a iniciativa da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) de promover a 1º Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, cuja metodologia abordou o uso de três jogos, são poucas as produções que tratam desse material como uma ferramenta potencial para as aulas de Sociologia no Ensino Médio.

⁵ A Escola Estadual Professora Judith Nascimento da Silva é uma instituição pertencente à Rede de Ensino Oficial do Estado está sediada no município de Messias, Alagoas.

⁶ Acesso ao manual do jogo: https://drive.google.com/open?id=1fpss_gyOfdrBu7Ue4QcRXAgWaPMpOHiA

⁷ Casas “bases” são casas diferenciadas no tabuleiro, destacadas nas cores vermelha e azul, uma vez acessadas geram perguntas e proteção. As casas que não possuem as cores citadas são casas “normais” e que servem apenas para que as peças percorram o trajeto, não geram perguntas nem proteção.

mesmas leiam para as demais. A ideia de não fixar¹³ as perguntas no tabuleiro se deu pelo interesse de confeccionar o tabuleiro impresso em lona, deste modo, este tabuleiro não ficaria limitado a um assunto específico e poderia ser utilizado para qualquer conteúdo de qualquer série, bastando apenas trocar as perguntas.

A execução do jogo ocorreu no segundo semestre de 2018, em quatro turmas dos 1º anos do ensino médio com estudantes de faixa etária majoritariamente entre 16 e 19 anos, através de nossa atuação a partir do estágio supervisionado. Para tanto, foram realizados encontros durante três semanas, três encontros para cada turma. Nos dois primeiros encontros foram abordados conteúdos sobre a temática cultura, que já estavam planejados para execução daquele período pela professora da disciplina, já no último encontro aplicamos o jogo com questões voltadas aos conteúdos tratados. Diante do número de estudantes, solicitamos que a turma se dividisse em duas equipes e que cada equipe tivesse um nome próprio a critério de escolha dos próprios alunos. Isto para que desse uma descontração e que criasse um clima de equipe e competição. Colocar os estudantes em competição aqui é algo inteiramente positivo e necessário, visto que ela é indispensável e não se pode de nenhuma forma fugir de seus efeitos, pois, “ao jogar, o indivíduo está em constante estado de disputa, de tensão, até consigo mesmo” (OLIVEIRA, 2016, p.332).

Contudo, a dinâmica pode ocorrer em caráter competitivo entre equipes e cooperativo intraequipes e, por mais que tenham sido formadas equipes com o intuito de vencer umas às outras, o objetivo principal será compartilhado por todas, visto que o estudante sabendo ou não a resposta, o professor poderá aproveitar o momento para discutir a questão e retomar aos conteúdos trabalhados (MELO *et al.*, 2017). Deste modo, em todas as perguntas e respostas vistas e respondidas, os alunos têm a oportunidade de aprender e contribuir com elas de forma compartilhada, integrando o objetivo proposto, ou seja, o de apropriação dos conteúdos. Isso foi perceptível nas vezes que cada equipe precisou responder a uma pergunta, momentos nos quais os membros das equipes ficavam conversando entre si para ver qual seria a possível resposta.

Durante quase toda a execução foi perceptível que a maioria dos estudantes estava compenetrada e focada no jogo, talvez isto tenha sido pelo fato de que fosse algo diferente já trazido

¹³ Como sugestão, é interessante fazer impressões de frases de autores ou outras que remeta ao assunto abordado e colocá-las nos balões em branco.

até então, diferente de tudo que estava ocorrendo naquela escola naquela tarde. O jogo tem esse papel, atrair, é chamativo, coloca o tempo e a vida cotidiana em suspensão, talvez seja isso um dos fatores que atraíam os estudantes, a quebra do cotidiano e a absorção do jogador para sua dinamicidade (HUIZINGA, 2008; KISHIMOTO, 1995; CAILLOIS, 1990).

RESULTADOS

Essa compenetração e interesse pôde ser visualizada nas respostas dos estudantes nos 70 (setenta) questionários aplicados, pois 50% deles responderam que se interessaram no jogo desde o começo. Além disso, houve uma parcela significativa (30,3%) que mostrou certo desinteresse no início, mas que ao decorrer do jogo ficou interessada. Considerando a junção dos estudantes que ficaram interessados desde o começo com os que passaram a se interessar posteriormente, tem-se uma quantidade considerável de alunos com interesses no jogo em questão, ou seja, 80,3%.

É claro que nem todos os estudantes estavam tão envolvidos com o jogo, houve sempre uns ou outros que estavam dispersos, se mostrando alheios à situação, mas que não atrapalharam o andamento da atividade. Mesmo assim, buscou-se chama-los para o jogo sem insistir, deixando-os à vontade para que decidissem quando interagir no jogo, pois, antes de tudo, “o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2008, p. 9). Durante a execução do jogo algumas dinâmicas não estavam fluindo bem, como por exemplo, estava-se fazendo perguntas a cada rodada, o que deixou o jogo lento e travado, se desenvolvendo de forma demorada, isto também foi percebido pelos estudantes. Diante disto, foi conversado com as equipes e feito alterações no mesmo instante para que as perguntas fossem feitas apenas nas casas “bases”, o que foi concordado por todos, dando um pouco mais de fluidez e dinamismo.

Neste ponto há de se ressaltar que as intervenções do professor, caso este sinta que deva fazê-las, é de crucial importância para o andamento das atividades, pois este tem um papel fundamental na condução das atividades lúdicas (MIRANDA, 2002; PEREIRA 2013). Além disso, é importante salientar que na elaboração e na execução, o professor deva ter a inclinação de estar sempre flexível a fazer alterações posteriores nas regras do jogo, para que este caminhe da melhor forma possível,

pois, apesar de que as regras do jogo sejam tidas como absolutas e que não permitem discussão (HUIZINGA, 2008),

“não se deve confundir, porém, rigorosidade com imutabilidade. As regras têm que ser rígidas, sim, no sentido de serem válidas para todos que jogam. Mas, se os jogadores de comum acordo decidem alterá-las para o melhor desenrolar do jogo ou para sua adequação a uma situação interveniente, elas podem, sim, ser modificadas, pois o jogo assim o permite. Entretanto, as novas regras também passam a valer com a rigorosidade.” (OLIVEIRA, 2016, p. 339).

É imprescindível destacar que estas aplicações foram às primeiras executadas, por isso, então, a necessidade de se fazer mudanças e adaptações para que o jogo se adequasse melhor a situação da aula. A partir dos dados coletados nos questionários aplicados foi possível observar que os estudantes que não se divertiram com a experiência do jogo somam 7,1%, já 11,4% achou que o jogo foi pouco divertido, o que atribuímos, em alguma medida, aos problemas durante a execução (tempo de aula escasso e jogo demorado). Ainda assim, em sua execução, o jogo se mostrou divertido para a maioria (65,7%) dos estudantes. Apontar para este caráter essencial da diversão e do entretenimento que o jogo deve proporcionar é algo a ser destacado, pois, mesmo que o jogo tenha um objetivo pedagógico, “o divertimento, a felicidade, a satisfação, a alegria tornam o ambiente pedagógico muito favorável às aprendizagens” (OLIVEIRA, 2016, p. 337). Esta observação é corroborada por Leite *et al.* (2005, p. 8), quando os mesmos afirmam que “o entretenimento deve ser visto como uma ferramenta útil nos processos de socialização, comunicação, de aquisição de conhecimento e habilidades, conseqüentemente, de humanização do indivíduo”

As aulas e execuções do jogo se fizeram pertinentes e possibilitou ter uma percepção de como se dava a aplicabilidade de um jogo como ferramenta didática, além disso, o que pôde ser notado ao final dessas aulas foi que o jogo atraiu a atenção dos estudantes, e que o uso da ludicidade tem potencialidade de facilitar a compreensão de conteúdos. Destacamos isso a partir das respostas coletadas, pois 97,1% dos estudantes afirmaram que o uso de jogos pode ajudar no aprendizado escolar de forma geral e, especificamente, 88,6% acreditam que ajudaria nas aulas de Sociologia.

Outros dados também se mostram pertinentes aqui, como por exemplo, para 64% dos estudantes¹⁴, o jogo aparece como ferramenta que eles gostariam que fosse utilizada nas aulas de Sociologia. Além disso, o que pôde ser percebido é que os estudantes jogam no seu cotidiano pois 38,6% apontaram que o fazem às vezes; 27,1% apontaram que jogam com frequência; 25,7% raramente; e 5,7% informaram que não jogam. Mesmos estes que apontaram não jogar indicaram, a partir de respostas em outras perguntas, que praticam alguma categoria de jogo, no fim das contas, de alguma forma, todos¹⁵ os estudantes consultados se utilizam do jogo.

Visto dessa forma, é correto afirmar que o jogo está no cotidiano dos estudantes e que eles jogam no seu dia a dia. Sendo isto verdade, o jogo, por fazer parte da vivência e dos prazeres dos estudantes, pode se transformar em um aliado fundamental nas práticas pedagógicas. Isto também é possível nas aulas de Sociologia e deve ser incorporada nas práticas dos professores dessa disciplina, pois 52,9% dos estudantes gostaram de jogar o jogo “Sociologia na Trilha” e 82% apontam que gostaria de vivenciar esta experiência nas aulas de sociologia ou em outras disciplinas. Este interesse pelo jogo também é notório nas falas dos estudantes, evidencio isso a partir das falas¹⁶ registradas por eles nos questionários, quando solicitados a darem sua opinião sobre o uso do jogo nas aulas de Sociologia:

“Bom, eu joguei o jogo e gostei, queria que tivesse de novo, ou outra brincadeira que nos divertisse muito como no jogo, a experiência foi muito boa ajuda no desenvolvimento e no interesse das pessoas.” (J. S. 16 anos, 2º “D”).

“Uma maneira melhor de aprender por que você brinca e aprende no mesmo tempo que as aulas sejam mais divertidas com jogos.” (V. S. V. 17 anos, 2º “C”).

“Bem legal, e poderia ser com mais frequência.” (A. A. 17 anos, 2º “B”).

“Muito bom pois ajuda no desenvolvimento, e também se torna mais divertido e deixa os alunos mais interessados em jogar, pois é um momento de descontração.” (R. N. S. 16 anos, 2º “A”).

“Queria que sempre tivesse esse jogo porque a gente aprende mais jogando.” (K. S. S., 16 anos, 2º “D”).

“Eu acho que tem que ter jogos sobre a disciplina de sociologia por que acho que nós entendemos muito mais.” (N. F. S. 16 anos, 2º “A”).

¹⁴ Esta pergunta foi feita com “caixa de seleção” contendo várias opções para que os alunos pudessem elencar, quantos itens quisessem, quais eles queriam que fossem utilizadas nas aulas de Sociologia.

¹⁵ Todos os 70 (setenta) alunos apontaram que jogam alguma categoria de jogo.

¹⁶ Falas transcritas fielmente, havendo apenas correções de palavras escritas incorretamente.

“Acho muito importante para o aprendizado da turma, tem pessoas que precisam disso para se desenvolver. Eu gostei do jogo e queria que todos alunos da escola jogassem.” (M. E. S. 15 anos, 2º “A”).

É claro que outras aplicações se fazem necessárias para colher resultados mais precisos, além de permitir possibilidades de aprimoramento desta ferramenta, pois o jogo pode funcionar de forma distinta em outras situações, visto que não existe uma receita pronta, sendo necessário está atento para a dinamicidade e diversidade das turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas nos lançamos no desafio de confecção de um jogo, ferramenta arraigada à ludicidade, para a aplicação nas aulas de Sociologia, sua aplicação nos permitiu perceber e evidenciar que os estudantes se interessam pelo uso do jogo em sala de aula, pois é algo que os atraem e representa uma abordagem diferente nas aulas. Esta aplicação nos serviu para avaliar o impacto do jogo nas aulas de Sociologia na escola Judith Neascimento da Silva, aulas estas que, ao longo dos de 14 anos, jamais fizeram o uso desta ferramenta. Com isto pudemos perceber o jogo como algo que faz parte do cotidiano dos estudantes e de seu universo, o que pode sinalizar sua potencialidade para sua utilização, além disso, como destacaram os estudantes, o jogo é divertido e seu uso pode auxiliar no processo de aprendizagem.

Dentro do conjunto de recursos didáticos que já foram aceitos e debatidos para as aulas de Sociologia ao qual o professor pode lançar mão, o jogo, neste sentido, pode surgir como um aliado a ser incorporado. Infelizmente, ao que parece, estamos escanteando esta possibilidade não só na área das Ciências Sociais, pois, apesar das diversas literaturas apontarem para uma única direção, que o jogo é uma importante ferramenta no processo de ensino, estes apontamentos parecem ter sido estagnados na fronteira da infância. Nesta ótica, torna-se necessário agregar o jogo como uma proposta para as aulas, não apenas no ensino das séries iniciais, mas também nas séries seguintes, pois esta ferramenta faz parte das vivências humanas e do universo do estudante, seja ele de qual faixa etária for. Nas aulas de Sociologia no Ensino Médio não podem nem devem ser diferentes, tratar o jogo como ferramenta didática nestas aulas aumenta o leque de possibilidades disponíveis para o professor trabalhar.

REFERÊNCIAS

- BARREIRA, Irllys A. F. O Ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, UFC, 2014, p. 63-86.
- BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 53, N. 3, p. 543-557, set/dez 2017.
- BRASIL, *Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1223-1240.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: A Máscara e a Vertigem. Cotovia, 1990.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Traduzido por João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos. Dirigida por J. Guinsburg).
- IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cad. CEDES* [online]. 2011, vol. 31, n.85, pp.327-339.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128 (1995)
- LEITE, Maria Margarida M. *et al.*, *O Lúdico como motivador no desenvolvimento da aprendizagem das séries iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em pedagogia – formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental - Professor Nota 10, Faculdade de Ciências da Educação – FACE, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília-DF, 2005.
- MELO, Ana Carolina Ataide, *et al.* *Utilização de jogos didáticos no ensino de Ciências: um relato de caso*. Rio de Janeiro RJ.: Ciência Atual, vol. 9 , 2017.
- MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br>.

MIRANDA, Simão. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 21-34, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um Olhar Sociológico. *Inter-Legere* (UFRN), v.9, p. 25-39, 2011.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral, *et al.*. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. Belo Horizonte MG.: *Educação em Revista*, v. 32, n.4, out/dez. 2016, p. 323-343.

PEREIRA, Ana Luísa Lopes. *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Relatório de investigação do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013, pp 15-30.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos Cognitivos Eletrônicos: Contribuições à Aprendizagem no Contexto Escolar. *Ciências e Cognição*, Santa Catarina, Florianópolis. vol. 18, pp 19-32 2003.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. “Eu odeio/adoro Sociologia”: sentidos que principiam uma prática de ensino. Recife Pernambuco, *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, GT09: Ensino de Sociologia, 1 de junho 2007.

Recebido em: 25/11/2019

Aceito em: 24/12/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, José Martins da. Aprendendo a jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.3, n. 2, p.11-25, 2019.



A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA EM LIVROS DIDÁTICOS: uma discussão curricular em perspectiva comparada¹

Joana da Costa Macedo²

Resumo

Entre as várias discussões pertinentes às Ciências Sociais, a relação entre o indivíduo e a sociedade apresenta-se como fundamental para seu marco teórico. O presente artigo centraliza a discussão em torno do conceito de socialização por meio do arcabouço conceitual da recontextualização didática de Basil Bernstein (1993). Objetiva-se, portanto, analisar como ocorre o processo de mediação didática do conteúdo referente à relação entre indivíduo e sociedade apresentado em livros didáticos adotados nos sistemas de ensino básico no Brasil e na França. Os resultados preliminares indicam que o livro brasileiro recontextualiza o conceito de socialização inserido em uma discussão teórica sociológica clássica tendo as instituições primárias como pilar desse processo, enquanto o livro francês aborda o conceito de socialização política, incluindo no conceito de socialização as instituições políticas. Nesse sentido, o debate do artigo abrange a problematização da categoria política incluída ou não como parte de um processo de socialização social nas disciplinas escolares de Sociologia no Brasil e nas Ciências Sociais e Econômicas (CES) na França.

Palavras-chave: Socialização. Política. Recontextualização. Brasil. França

SOCIALIZATION AND POLITICAL SOCIALIZATION IN TEXTBOOKS: a curricular discussion in a comparative perspective

Abstract

Among various relevant discussions on the Social Sciences field, the relationship between the individual and society is fundamental to their theoretical framework. This article focuses on the discussion around the concept of socialization through the conceptual framework of didactic recontextualization of Basil Bernstein (1993). It's aim is to analyze how the process of didactic mediation of content regarding the relationship between individual and society occurs in textbooks adopted in basic education systems in Brazil and France. Preliminary results indicate that the Brazilian textbook recontextualizes the concept of socialization inserted in a classic sociology theory

¹ Esta pesquisa é fruto da pesquisa monográfica realizada no Curso de Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e orientada pela Professora Doutora Julia Polessa Maçaira.

² Professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Professora substituta de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

discussion having primary institutions as the pillar of this process, while the French textbook addresses the concept of political socialization, including the political institutions in the concept of socialization. In this sense, this article's debate covers the problematization of the political category included or not as part of a process of social socialization in the school disciplines of Sociology in Brazil and in the Social and Economic Sciences in France.

Keyword: socialization, politics, recontextualization, Brazil, France

INTRODUÇÃO

Procura-se investigar neste artigo a forma pela qual o conteúdo referente ao processo de socialização é apresentado nos livros “Sociologia em Movimento” (SILVA *et al.*, 2013) e *Sciences sociales & politiques* (ÉCHAUDÉMAISON *et al.*, 2012) da França. A escolha metodológica de promover um estudo comparativo recai sobre o objetivo de entender as diferenças da recontextualização didática da relação entre indivíduo e sociedade nos dois livros. A relevância na compreensão dessas diferenças passa por um entendimento maior da construção do currículo em cada sociedade.

A escolha do livro didático brasileiro está relacionada ao fato de que o livro *Sociologia em Movimento* foi aprovado nas edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) realizadas em 2015 e 2018 e, novamente, no novo processo seletivo ocorrido em 2018. Além disso, este livro apresenta-se com uma carga de leitura textual rica em referências bibliográficas, e considerável embasamento teórico, sendo adotado na escola em que trabalhava à época da escrita deste artigo.

O livro francês escolhido foi inspirado no estudo comparativo feito na tese de Julia Polessa Maçaira (2017)³ que analisou, de forma comparativa, a diferença da recontextualização didática entre os conteúdos de Sociologia dos livros brasileiros e dos livros franceses. Como objetiva-se investigar somente o conteúdo do conceito de socialização da disciplina de Sociologia e do CES, proponho analisar, da mesma forma comparativa, dois livros dos dois países. A escolha do livro didático francês, especificamente, está relacionada ao fato de que este livro aborda somente o conteúdo de Ciência Política.

O sistema escolar francês diferencia-se do brasileiro, uma vez que eles possuem, no equivalente ao Ensino Médio, grandes áreas disciplinares, as quais são escolhidas pelos alunos a partir da metade do segundo ano do último ciclo básico. Nesse sentido, o livro didático escolhido

³ MAÇAIRA, Julia Polessa. *O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Rio de Janeiro, 2017.

como objeto analítico deste artigo integra a área ciências sociais e econômicas, e, portanto, o material didático é composto somente por assuntos, temas e conceitos relacionados a essa temática. No caso do ensino escolar no Brasil, os alunos são obrigados a cursar todas as matérias previstas para o Ensino Médio, sem ter a possibilidade de optar por algumas das disciplinas⁴.

A diferença que aparece na organização do ensino também se impõe no que diz respeito às diferenças na forma como os currículos são concebidos, tendo em vista o conteúdo didático pelo qual será composto. A forma como os currículos são formulados está relacionado aos aspectos sociais e culturais de um país. Do ponto de vista da teoria sociológica, a apreensão dos valores sociais, que se pressupõem serem comuns a uma coletividade, é transmitida por meio dos processos de socialização canalizados pelas diversas instituições sociais.

Considerando que a socialização é, dentro de uma perspectiva sociológica, um arcabouço institucional de educação social, torna-se importante investigar como os livros didáticos recontextualizam didaticamente esse conceito. A forma como o conceito de socialização é mobilizada nos materiais didáticos pode ser significativo para a reflexão a respeito da construção social e política de uma sociedade. Afinal, a escola é uma instituição social, e por meio, dos conteúdos didáticos, representam um componente socializador.

Do ponto de vista da educação e do material didático, ater-se à forma e ao conteúdo dos assuntos relacionados ao processo de socialização no âmbito escolar pode significar uma compreensão sobre as diferentes escolhas de abordagens das possíveis narrativas sobre os conceitos e os elementos concernentes a área de Ciências Sociais, e mais profundamente, compreender o caminho político e cultural pelos quais segue as políticas de educação que cada sociedade escolhe utilizar como pilares fundadores na formação de seus cidadãos.

A escolha teórico-metodológica em investigar o processo de recontextualização didática do conceito socialização justifica-se pelo fato de que este conceito pode ser abordado de maneiras diferentes a depender da construção curricular dos materiais didáticos. A formulação dos currículos são processos compostos por disputas política e ideológica, entre os atores envolvidos, em torno de interesses. O tipo de recontextualização didática adotada interfere no processo de interiorização das narrativas disciplinares, e conseqüentemente, no processo de socialização dos indivíduos de uma dada sociedade.

O artigo está organizado por esta Introdução e dividido em três partes, além das Considerações Finais. A primeira parte refere-se à relevância das investigações sobre o currículo e

⁴ As únicas matérias consideradas optativas na grade curricular do Ensino Médio são as disciplinas de ensino religioso e língua espanhola.

os livros didáticos. A segunda parte está relacionada a um arcabouço teórico concernente à forma como o conceito de socialização é exposto pela teoria sociológica clássica e contemporânea. Dentro desse contexto, a terceira parte, está relacionado ao estudo da recontextualização didática do conceito socialização presente nos livros didáticos do Brasil e da França. Por fim, a última parte é dedicada às Considerações Finais.

1. IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO E DO LIVRO DIDÁTICO

A produção e utilização do livro didático passaram por processos de institucionalização e o contexto escolar atual, bem como os sistemas de educação, e não podem mais ser concebidos sem esse suporte de mediação didática. Brito (2010) reconhece um momento recente no qual predomina “o império do material didático” que se mantém com o passar dos anos. Expressão designada pela autora para reforçar a predominância do uso do material didático, mesmo esse tendo sofrido modificações ao longo do tempo, no que concerne a uma linguagem mais adaptada, e de forjarem um aspecto mais interativo e dinâmico com proposições de exercícios e de filmes.

Os livros didáticos, distribuídos nas escolas, compõem um aparato crucial no ciclo de ensino-aprendizagem. Não faz parte do escopo desse trabalho pretender mensurar ou qualificar o uso do material didático em sala de aula, no entanto, este artigo reconhece a importância do material didático para nortear os conteúdos e a forma que esses conteúdos disciplinares são recontextualizados nos materiais didáticos e, por isso, importa para a reflexão sobre nossa própria sociedade. É justamente com base nos conteúdos didatizados que se construirá a linha argumentativa fundamentada neste texto. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que os livros escolares são parte constitutiva da preparação e da dinâmica das aulas.

Os materiais didáticos são um instrumento legitimado pela comunidade escolar e pelas instâncias oficiais envolvidas na produção e distribuição desses livros. Essas instâncias podem ser o Ministério da Educação do Brasil, e seu equivalente na França, o *Ministère de la Education Nationale et de la Jeunesse*, bem como as secretarias estaduais (ou municipais) de educação. Além disso, outros atores participam desse processo, tais como o mercado editorial, professores universitários e professores da educação básica. Existem, adicionalmente, as instâncias educacionais incorporadas nas universidades e nas escolas básicas.

A finalidade de compreender os conteúdos e os temas propostos nos materiais didáticos existentes está assentada na intenção de inseri-los em uma possível chave interpretativa da esfera educacional presente em nossas sociedades. Em outras palavras, a escolha estratégica sobre o

conteúdo a ser abordado via material didático pode ser interpretada como uma vertente analítica de um contexto maior de construção social, política, e econômica de um país. Portanto, a importância de analisar os livros didáticos, e, conseqüentemente, a produção de discurso neles contida, é parte de um esforço de considerá-los como suporte estruturante de uma política nacional de educação que importará para o tipo de formação dada aos indivíduos.

Dentro desse contexto, a perspectiva adotada nesta pesquisa entende, contudo, que os livros didáticos compõem um quadro mais abrangente de produção de currículo. O processo de escolha dos conteúdos dos livros didáticos, bem como a forma pela qual ele é montado influencia na compreensão da proposta curricular das escolas.

A formulação de currículo significa produção de sentido que forja as relações que se estabelecem em sala de aula. Assim, entende-se currículo como uma forma de estruturar as atividades escolares cotidianas, no sentido de organizar as relações entre sujeito e objeto científico no processo de ensino-aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011). Essa estruturação foi interpretada como sendo um processo de mediação do conteúdo acadêmico ou científico para o material utilizado nas escolas. A chamada recontextualização didática foi, primeiramente, analisada por Bernstein (1993) que compreendia o processo de didatização de um conteúdo formalizado em instituições acadêmicas para os moldes escolares, e as implicações que essa recontextualização acarretava para a formulação dos currículos.

Nessa perspectiva analítica, algumas teorias do currículo apresentam diferentes vertentes interpretativas sobre sua formulação. Os currículos são formulados por atores sociais e acadêmicos em conjunto com instituições responsáveis pelas políticas de educação. Nesse sentido, as escolhas empreendidas, no que concerne ao conteúdo deste currículo, não estão desconectadas da trajetória histórica e cultural de cada sociedade. Além disso, as pessoas inseridas no processo de formulação, e divulgação do material didático, estão imbuídas de interesses e valores que podem interferir nesse processo.

A influência de Piérre Bourdieu (2007) na década de 1970 chamou atenção para a importância dos processos sociais e das relações de classe que podem reproduzir culturalmente as desigualdades sociais. Assim, a ação pedagógica, conforme a teoria bourdieusiana, pode incorrer em uma violência simbólica (LOPES; MACEDO, 2011). De forma semelhante, o movimento nova Sociologia da Educação surgiu como uma tentativa de entendimento de como a diferenciação social pode ser produzida por intermédio do currículo. As análises desse movimento argumentavam que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos, conseqüentemente, para uma reafirmação da posição social dos grupos que os detém (SILVA, 2010). Da mesma forma, Lopes e

Machado (2011) constatam que, ao considerar a elaboração curricular como um processo social, esta formulação acabava ficando presa a determinações de uma sociedade estratificada. Portanto, o currículo deixa de ser um método para transformar-se em um espaço de reprodução simbólica e/ou material.

Dentro desse contexto, o processo de recontextualização didática (BERNSTEIN, 1993) de um conteúdo disciplinar específico corresponde a uma proposta de formulação curricular. Sobre as diretrizes curriculares, Bodart e Lopes (2017) argumentam que entre os termos relacionados à Ciência Política inseridos na proposta curricular da disciplina escolar de Sociologia são, predominantemente, “cidadania” e “movimentos sociais”, seguidos dos termos “Estado” e “poder”. A chave argumentativa dos autores indica que a forte presença do termo “cidadania” nas propostas curriculares estaduais está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na qual o conceito de cidadania esteve presente e já apontava o objetivo da educação do ensino médio, e da Sociologia, que é a construção do exercício da cidadania. Essa finalidade é corroborada, segundo Bodart e Lopes (2017), por outros documentos, a saber, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNM) para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+).

Do ponto de vista curricular, Bodart e Lopes (2017) concluem que a presença dos termos nas diretrizes curriculares estaduais sofre forte influência dos documentos curriculares nacionais. Nesse sentido, o termo “cidadania”, que está mais presente nas diretrizes curriculares, possui esse nível de frequência nas propostas curriculares, uma vez que os documentos oficiais nacionais objetivam o exercício da cidadania. Mesmo assim, os termos relacionados ao campo da Ciência Política aparecem de forma polissêmica e transversal, conversando com outras narrativas disciplinares, tais como, a História e a Geografia (BODART; LOPES, 2017). A Ciência Política está contemplada nas diretrizes estaduais, mas, segundo os autores, ela se efetiva e, é recontextualizada, por meio da Sociologia. (BODART; LOPES, 2017).

Sendo assim, pode-se entender que o processo de recontextualização dos conceitos apresentados nos livros didáticos estão em concordância com as propostas curriculares de cada sociedade. Os currículos, de uma forma geral, e os currículos escolares especificamente, são instrumentos por meios dos quais são realizadas práticas de significação. A expressão curricular importa na reflexão sobre o ensino e sobre o conteúdo dos saberes didáticos escolhidos para fazer parte do processo de socialização dos indivíduos, e que será transmitido pela escola via materiais didáticos. Nesse sentido, torna-se premente entender o tipo de abordagem os livros apresentam de alguns conceitos, no caso específico deste artigo, o conceito de socialização, de modo a compreender como seu conteúdo é mobilizado.

Tendo em vista as respectivas realidades socioeconômicas e culturais encontradas nos diferentes países, o currículo pode estar em acordo com a trajetória institucional, histórica e cultural dos países. A produção curricular significa produzir sentido de uma realidade específica na qual o aluno se insere ao estruturar as atividades cotidianas. Sendo assim, a próxima seção será direcionada para o debate teórico do processo de socialização na teoria sociológica.

2. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA TEORIA SOCIOLÓGICA

Essa seção é dedicada ao entendimento do conceito de socialização pela teoria sociológica clássica, em discussão com uma perspectiva mais contemporânea a respeito da compreensão deste conceito. Na teoria sociológica, a relação entre indivíduo e sociedade permeia os estudos de alguns autores clássicos. Os autores mais eminentes dessa investigação teórica são Durkheim (1978), Marx (1999) e Weber (1999). A compreensão dessa relação é paradigmática, uma vez que seus estudos estão inseridos em um contexto industrial e liberal específico, no qual as sociedades ocidentais apresentam-se em transformação em seus matizes política, econômica e social. O pensamento teórico desenvolvido, no início do século XX, manifesta um caráter normativo, e evidencia uma preocupação com a análise da construção de uma ordem social.

Durkheim (1978) entende a sociedade como um todo orgânico no qual as instituições cumprem papéis sociais interdependentes em prol da organicidade da sociedade. Os sujeitos são educados socialmente por meio dessas instituições, de modo a todos compartilharem os mesmos códigos e normas sociais. O processo de socialização para Durkheim (1978) não previa a emergência de conflitos sociais ou de desigualdades sociais, uma vez que toda a sociedade se encontra no mesmo compasso social e normativo. O componente individual dos sujeitos estaria garantido dentro das especialidades previstas pela nascente sociedade capitalista, pois esta criaria indivíduos institucionalmente integrados (DURKHEIM, 1978).

A educação social, na qual o autor se refere, apresenta-se em seu caráter moral e universal, pois “[...] há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente; [...]. (DURKHEIM, 1978, p. 35). Essa definição de educação é responsável pela socialização da criança, uma vez que forja a personalidade do sujeito social. O processo de socialização, na teoria durkheimiana, pressupõe-se ser, nesse sentido, total, exterior e coercitivo aos indivíduos, objetivando-se construir uma coesão social orgânica. Essa característica da educação fica explicitada na seguinte passagem.

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado do seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vigarão dos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia.” (DURKHEIM, 1978, p. 36).

A formação do sujeito social não significava, necessariamente, uma homogeneização das funções e papéis sociais dos indivíduos. No entanto, o processo de individualização dos sujeitos estava atrelado a uma reflexão sobre as especialidades promovidas por uma divisão social do trabalho racionalizada. Portanto, existiria um movimento de formação de um individualismo institucionalizado, compondo, desse modo, a organicidade e a funcionalidade das instituições sociais.

Critica-se a teoria de Durkheim (1978) por não prevê os conflitos sociais e as desigualdades inerentes ao processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista, diferentemente do que direcionará Marx (1999) em suas análises. Tendo como principal objeto de análise a categoria estrutura social, Marx (1999) compreendia as relações sociais antagônicas entre a burguesia e o proletariado por meio do elemento de exploração do trabalho, provocada por uma lógica capitalista que se apresentava perversa. A relação entre indivíduo e sociedade é concebida dentro de um entendimento sobre as relações sociais assimétricas entre duas classes sociais. Além disso, Marx (1999) considerava essas relações, entre as classes sociais, canalizada por conflitos de natureza econômica, política e ideológica.

Nesse sentido, o indivíduo estaria condicionado ideologicamente a uma lógica de classe, especialmente a da classe dominante e capitalista, frente a uma estrutura social desigualmente arraigada (MARX, 1999). A proposta de transformação da sociedade capitalista estaria na ruptura com essa estrutura social, uma vez que a lógica do conflito e das relações assimétricas se evidencia historicamente. O autor afirma que “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar, novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.” (MARX, 1999, p. 8). O processo de socialização, dentro da perspectiva marxiana, estaria, assim, associado à posição social estrutural das classes sociais à qual o indivíduo pertence, e a sua inserção no mundo capitalista. Marx (1999) percebeu que a socialização dos indivíduos se realiza dentro das fábricas, prevendo uma possibilidade de reunião entre os homens.

Nesse sentido, Marx (1999) crê na *práxis*, ou seja, na junção da teoria da ação com a teoria da estrutura, que seria o *leit motiv* da união entre os homens. O indivíduo é visto como potência

inserido em um materialismo histórico, uma vez que, na teoria de Marx (1978), a estrutura e o pensamento são relacionados.

Comparativamente, o indivíduo em Durkheim (1978) é uma espécie de “*tabula rasa*” que vai ser moldado pela sociedade e pela imposição de valores sociais e morais. Já em Marx (1999), o indivíduo é um ser que se transforma dentro de uma relação dialética. Ambos os autores pensam em uma perspectiva estruturalista, mas em Durkheim (1978), a solidariedade é um elemento externo visto como um recurso moralizante, enquanto em Marx (1999) o capitalismo é amoral. Tanto que o problema do entendimento da ordem social nos textos de Marx (1999) não se localizava na internalização de valores, como aparecia no pensamento de Durkheim (1978), mas nas relações, necessariamente mutáveis, entre produção e reprodução da vida social.

Weber (1999), por seu turno, compreende a sociedade nascente capitalista, e ainda em transformação, como fruto de um processo de racionalização do mundo, e conseqüentemente, da estrutura burocrático-administrativa do Estado. O Estado moderno seria composto de um arcabouço administrativo de organização procedimental, por meio do qual a sociedade seria racionalmente controlada. Nesse sentido, o autor direciona suas análises para o “espírito” do capitalismo como uma conduta de vida e não como um sistema econômico. (WEBER, 1999).

O ascetismo da ética protestante processa-se de forma intramundana, no sentido de ir em busca de um cumprimento de um dever terreno, e não em busca de prazeres materiais ou espirituais. O princípio do trabalho como vocação levaria à um “espírito” capitalista. Na definição do próprio autor, esse espírito assume um caráter de uma premissa de conduta de vida eticamente orientada (WEBER, 1999). Em outras palavras, a ética protestante moralizou o princípio do lucro introduzido pelo capitalismo ocidental.

No entanto, a teoria weberiana prevê a ação social dos indivíduos mesmo que inseridos de uma estrutura normativa rígida. As ações dos indivíduos estariam condicionadas às interações e interpretações dos mesmos frente à simbologia dos fenômenos sociais (GIDDENS, 2008). A teoria da ação social centraliza o entendimento da construção da estrutura social por meio do papel desempenhado pela ação, e sobretudo, pelas interações dos indivíduos.

Pela perspectiva sociológica, o conceito de socialização está associado a uma normatização da sociedade de modo construir uma ordem social. No entanto, o conceito de socialização insere-se em uma trajetória que ecoa uma organicidade da sociedade, mesmo que a ação dos indivíduos e as interações sociais estejam sendo consideradas no plano do arcabouço teórico. As instituições sociais, responsáveis pelo processo de socialização, pressupõem-se serem vozes dos valores sociais e

morais de uma sociedade como um todo, sendo elas representativas de uma moral republicana em termos do exercício de uma civilidade social.

Em uma perspectiva mais contemporânea, Bourdieu (2007) entende que a escola reproduz as desigualdades sociais inerentes à própria sociedade francesa, na qual estava inserido, uma vez que o desempenho dos alunos estaria associado ao capital cultural transmitido pelas famílias por meio do processo de socialização. No entanto, esse processo não é isento de uma violência simbólica, na medida em que as demandas das escolas partem do princípio de uma universalidade quando, na realidade, estão atreladas às posições sociais das famílias na sociedade, e, portanto, às classes sociais às quais os indivíduos pertencem. Nesse sentido, Bourdieu (2007) admite que o componente reprodutivista da escola é forte o suficiente, a ponto de conceber a ideia da interiorização dos destinos. O autor afirma que “de uma maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam”. (BOURDIEU, 2007, p. 49).

A compreensão de Lahire (2004) dialoga e critica Bourdieu (2007) no que se refere ao caráter determinista de teoria bourdieusiana. Lahire (2004) questiona a transmissão do capital cultural como a única possibilidade de sucesso escolar, principalmente, entre as classes populares. Ao analisar o que ficou conhecido como as “trajetórias improváveis”, Lahire (2004) inclui outras variáveis, tais como os arranjos familiares internos, na sua pesquisa pra investigar os casos de trajetórias escolares bem-sucedidas, indicando a possibilidade de sucesso que não passa necessariamente pela socialização dos aspectos culturais e sociais relacionados ao capital cultural, da forma como é entendido por Bourdieu (2007). Setton (2009) interpreta Lahire (2004) como aquele que “quer fundamentar o alcance de uma sociologia dos indivíduos”, e acrescenta que, para este autor, “o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas marca sua presença nos aspectos mais singulares de cada indivíduo”. (SETTON, 2009, p. 301).

A relação entre o indivíduo e a sociedade repercute entre os principais autores da teoria sociológica no que se refere ao processo de socialização. Nesse sentido, o conceito de socialização pode ser significado sob diversos percursos teóricos. Contudo, existe uma forma de socialização mais específica, a política, que decorre das reflexões do conceito de socialização. O conceito de socialização política surgiu em meados da década de 1960 influenciado, predominantemente, pelos estudos norte-americanos a respeito das origens das motivações do comportamento político em um contexto social afetado pela Segunda Guerra Mundial (CASTRO, 2009).

Nesse sentido, o conceito de socialização política concatena com o que Castro (2009) identifica como sendo o conflito entre “a objetividade dos sujeitos” e a objetividade do sistema”. Portanto, a autora afirma que “as variáveis da personalidade individual nos estudos de socialização

política ilustram justamente a necessidade de se avaliar impacto subjetivo das demandas do sistema na formação do indivíduo apto ao regime democrático” (CASTRO, 2009, p. 481). A socialização política implica em considerar uma ação política por parte dos indivíduos em um processo, potencialmente, de transformação social.

Conforme argumentado, nas perspectivas sociológicas clássicas, as relações entre os indivíduos e a sociedade são compreendidas por meio do processo de socialização, cujo caráter explicativo recai sob um aspecto normativo, enfatizando, por um lado, a “coerção social” e o aspecto estrutural da sociedade nesse processo. Algumas análises mais contemporâneas incluem, por outro, a concepção e as interações dos indivíduos no transcurso da interpretação individual para a pauta dos fins sociais.

Dentro desse arcabouço argumentativo, o conceito de socialização nos livros didáticos foi objeto de Gabriela Montez (2015) em sua dissertação de mestrado. Nesse sentido, Montez (2015) argumenta que existe um componente de socialização política presente nos manuais de Sociologia analisados por ela⁵. A pesquisa de Montez (2015) serve como um contraponto ao argumento proposto neste estudo, uma vez que ela analisa livro “Sociologia em Movimento” (SILVA, 2013), um dos recursos metodológicos utilizado neste presente artigo, e identifica a presença de uma socialização política nos livros brasileiros. No entanto, o diálogo com a pesquisa de Montez (2015) está no fato de propor uma outra abordagem de análise, a saber, por meio da recontextualização didática de Bernstein (1993).

Montez (2015) conceitua socialização política da seguinte forma:

Por socialização política, entende-se o processo de internalização via aprendizado, de valores, procedimentos e símbolos políticos. Os processos de socialização política têm como objetivo conformar os indivíduos em determinados padrões de comportamento e em determinadas atitudes políticas. A conformação das estruturas cognitivas e das predisposições afetivas também é foco dos processos de socialização política (MONTEZ, 2015, p. 11).

Utilizando-se dessa conceituação, Montez (2015) estabelece três vertentes de análise da socialização política nos manuais didáticos: a primeira vertente diz respeito ao aspecto científico da disciplina de Sociologia. Nesse sentido, a Sociologia objetiva construir um cidadão que pensa de forma científica, cuja arquitetura argumentativa diferencia-se do senso comum. A segunda vertente,

⁵ A autora analisa 6 manuais didáticos: TOMAZI, Nelson. *Sociologia para o Ensino Médio*. Editora Saraiva, 2013; BOMENY, Helena *et al.* *Tempos Modernos Tempos de Sociologia*. Editora do Brasil, 2013; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de *et al.* *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Imperial Novo Milênio, 2013; MACHADO, Igor *et al.* *Sociologia Hoje*. Editora Ática, 2013. ARAÚJO, Sílvia de *et al.* *Sociologia*. Editora Scipione, 2013; SILVA, Afrânio *et al.* *Sociologia em Movimento*. Editora Moderna, 2013.

de acordo com autora, está relacionada propriamente à formação de um cidadão crítico, e consciente, capaz de refletir e entender, racionalmente, os fenômenos sociais que o circunscreve. Por fim, a última vertente, refere-se ao caráter transformador da disciplina.

Montez (2015) argumenta que a socialização política, encontrada nos manuais didáticos, se apresenta por meio das discussões sociológicas, uma vez que esta socialização política está inserida na escola teórica conhecida por Sociologia crítica francesa. Isso significa que a socialização política, nos moldes entendido por Montez (2015), subentende um objetivo normatizador que permite a busca de um convívio social dos indivíduos, mesmo inseridos em um contexto social de diversidade cultural, mas que ao mesmo tempo, busca novas mudanças sociais na medida em que for necessário à ordem social.

A socialização política compreenderia como a internalização de símbolos políticos tendo em vista “conformar os indivíduos determinados padrões de comportamento e em determinadas atitudes políticas” (MONTEZ, 2015, p. 11) ratifica uma perspectiva de normatização dos comportamentos sociais, incluindo nesse sentido, também a padronização dos comportamentos políticos. Problematizando o conceito de socialização política, Castro (1999) considera socialização política como “o processo de preparação ou habilitação que se faz necessário para que os jovens possam participar da atividade política”. (CASTRO, 1999, p. 480). Para isso é necessário considerar, da mesma forma, como as instituições políticas e as informações sobre os processos decisórios da política inserem-se nesse contexto.

Dentro desse contexto, pode-se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, de 2000, são incluídos conceitos de Ciência Política, tais como a concepção de política, de Estado, de relações de poder, e de sistemas econômicos (BRASIL, 1999). A autora entende que a presença dessas categorias nos livros didáticos, que ela analisa, contempla a definição de socialização política.

No entanto, a categoria política, da forma como está sendo entendida sua recontextualização, no sentido de se referir aos sistemas políticos e aos seus processos de tomada de decisão não é incluída, no livro didático brasileiro pesquisado neste artigo, dentro das discussões sobre o processo de socialização. Neste material didático, conforme será detalhado mais adiante, apreende a ideia de viver politicamente em sociedade, no sentido das relações de poder que se travam no dia-a-dia das pessoas, ou seja, do ponto de vista ético. Como a linha argumentativa institucionalista da Ciência Política possui o sistema político, e o processo decisório a ele concernente, como referências teórico-metodológicas principais, observa-se que a categoria política não está atrelada a uma visão da Ciência Política institucionalista, conforme é concebida nos meios acadêmicos universitários.

Diferentemente da análise empreendida do material didático francês, no qual as instituições políticas e os processos decisórios são parte da socialização para além da discussão da teoria sociológica.

Além disso, ao final do trecho do PCN (1999) são mencionadas algumas características de práticas políticas associadas à nossa formação cultural brasileira e longamente trabalhada por nosso pensamento político brasileiro.

[...]. Outro objetivo é ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual.

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. (PCN, 1999, p. 41)⁶.

Dentre dessa perspectiva reflexiva, a socialização política parece ser entendida do ponto de vista republicano de integração social. Inserida em uma discussão filosófica, e quase aristotélica, conceitua-se política como um estilo de vida eticamente integrado com a sociedade, de modo a construir uma organização social, na qual os indivíduos sejam ontologicamente iguais e que a participação política seja imbuída de um caráter cívico.

O conceito de socialização, da forma abordada pela teoria sociológica, não explicita a dimensão das instituições políticas, e o sistema político, como parte desse processo para pensar a formação cidadã dentro de uma ordem social desejada. Na próxima seção, portanto, será analisada a forma como conceito de socialização é abordado nos livros didáticos brasileiro e francês de modo a ressaltar a diferença na recontextualização desse conceito nos dois materiais didáticos.

3. O conceito de socialização nos livros do Brasil e na França

O conceito de socialização aparece no livro brasileiro “Sociologia em Movimento” (SILVA, 2013) no capítulo 4 intitulado “Socialização e controle social”. A socialização é classificada entre

⁶ PCN referente ao documento das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

primária e secundária, e os agentes de socialização responsáveis por esse processo aparecem representados na família, na escola, no trabalho e no Estado (SILVA, 2013, p. 86). Essas instituições sociais são abordadas no sentido estrito de explicitar a socialização primária ou secundária, sem, no entanto, apresentar especificidades de cada um dos agentes sociais identificados, uma vez que “entende-se o conjunto relativamente estável de padrões culturais sancionados coletivamente, e que servem como modelo para a construção de personalidade e das ações dos indivíduos” (SILVA, 2013, p. 86).

A presença do caráter de normatividade é reforçada pelo próprio conceito de socialização apresentado no livro:

Esse conceito procura estabelecer os parâmetros de análise do processo pelo qual a sociedade concebe os indivíduos, e os indivíduos, por sua vez, concebem a sociedade. Podemos dizer, portanto, que a socialização é o processo de transmissão dos códigos culturais de um grupo social aos indivíduos que deles fazem parte, integrando-os à medida que interiorizam as informações recebidas. Esse processo se inicia no nascimento e continua por toda a vida, por meio do contato permanente de uns com os outros. (SILVA, 2013, p. 84)⁷.

Inserido nessa discussão conceitual, a recontextualização didática do termo socialização segue uma perspectiva sociológica clássica, mais afeita a uma discussão sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade do ponto de vista das interações totalizantes e impositivas da sociedade. Além disso, apresenta um caráter normativo ao definir que as instituições sociais possuem um papel crucial na transmissão de normas sociais, e morais, de modo a provocar um processo de internalização desses códigos sociais nos indivíduos, os quais transformar-se-ão em cidadãos institucionalmente moldados a um arcabouço normativo de uma sociedade.

A ênfase nesse aspecto da socialização torna-se relevante, na medida em que as instituições políticas, como os partidos políticos, por exemplo, não são atribuídas responsabilidades sociais, dentro da relação formativa social e institucional do indivíduo em relação à sociedade. Dentro deste livro, essas categorias da política não são apresentadas dentro da discussão curricular de socialização. Elas aparecem junto com outros assuntos concernentes ao campo da Ciência Política, localizando-se somente a Unidade 3⁸, que contempla esta área, denominada de “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”.

⁷ Ao final desse trecho no livro didático, é referenciada uma imagem de uma escola para ilustrar o que foi conceituado por socialização, cuja legenda explicita que “A escola é um dos espaços de socialização mais difundidos nas sociedades contemporâneas.” (SILVA, 2013, p. 84).

⁸ Esta Unidade é subdividida em três capítulos: o capítulo 6, “poder, política e Estado”, o capítulo 7 “Democracia, cidadania e direitos humanos”, e por fim, o capítulo 8 “Movimentos sociais”. (SILVA, 2013).

O início do capítulo 6 que versa sobre poder, política e Estado apresenta o conteúdo a ser abordado com o objetivo de identificar as mudanças que ocorrem na sociedade “com base nas definições de cada termo, mostrando suas relações com as diferentes práticas sociais” (SILVA, 2013, p. 135). Já no capítulo 7, referente aos estudos sobre democracia, cidadania e direitos humanos, a finalidade consiste em estudar as “diferenças conceituais e ideológicas, relacionadas à democracia, suas diversas expressões históricas, e os principais pensadores das teorias democráticas modernas e contemporâneas”. (SILVA, 2013, p. 166).

Por essa apresentação, é possível perceber que os objetivos dos conteúdos a serem expostos nesses três capítulos priorizam uma abordagem mais conceitual e teórica. Contudo, o caráter histórico argumentativo aparece como elemento norteador da forma como esse conteúdo é exposto aos leitores. Um exemplo da forma como essa perspectiva histórica é explicitada aparece na primeira página de cada um dos capítulos, nos quais se apresenta uma linha cronológica dos fatos históricos referentes ao assunto abordado ao longo do texto.

Quando o texto do livro refere-se às formas de participação política, designando especificamente os partidos políticos e os sistemas eleitorais, estas são narradas pela perspectiva conceitual das normas que regem o sistema político brasileiro, explicando que “a legislação eleitoral é um conjunto de regras que disciplina as eleições, estabelecendo, normas, datas e horários para sua realização” (SILVA, 2013, p. 142). Em parágrafos de 5 a 6 linhas, são textualmente explicadas algumas dessas normas, bem como alguns conceitos específicos do sistema eleitoral, dando a impressão de que os autores estão partindo do pressuposto de que esses termos e definições são previamente naturalizados pelos leitores público-alvo do livro didático. Nesse sentido, o texto discorre em definições curtas, tais como, “para o poder executivo a votação é sempre majoritária, isto é, elege-se o candidato mais votado” (SILVA, 2013, p. 142), ou “[...] mediante aplicação do coeficiente eleitoral (divisão dos números dos votos válidos pelo número de vagas) [...]” (SILVA, 2013, p. 142).

A estrutura do conteúdo abordado neste livro didático serve à construção de modelos teóricos que não, necessariamente, indicam uma problematização de uma realidade⁹. No parágrafo, que resume a explicação sobre as formas de participação política, expõe-se o seguinte conteúdo:

Em resumo, o sistema eleitoral vigente no Brasil, definido principalmente pela Constituição de 1988, manteve alguns problemas de representação. No sistema proporcional de lista aberta há incentivo à coligação de partidos. Este fenômeno, essencial para a sobrevivência dos partidos pequenos, provoca maior fragmentação partidária, dificulta a formação de maiorias estáveis nos parlamentos e obriga o partido no Poder Executivo a negociar alianças e coalizões para governar.

⁹ A forma como cada conteúdo poderá ser problematizado está na condução pedagógica que cada professor escolhe fazer em seu planejamento aula, e cuja investigação foge aos propósitos deste trabalho.

Há também dificuldades com as listas abertas, pois os candidatos adquirem grande autonomia de campanha, contrariando, muitas vezes, orientações e objetivos coletivos do partido. Como a disputa eleitoral é mais centrada em candidatos do que em partidos, estes ficam desprestigiados junto aos eleitores (SILVA, 2013 p. 143).

Da mesma forma, no capítulo referente aos movimentos sociais, eles são apresentados pela perspectiva teórica ao longo de todo conteúdo textual exposto no material didático, e a formação dos movimentos dos trabalhadores e dos movimentos estudantis é narrada historicamente. O texto explora as diferentes abordagens de interpretação que foram atribuídas aos movimentos sociais ao longo do tempo. Tendo em vista uma cronologia histórica, cada parágrafo é iniciado com uma menção a uma data específica: “a partir de meados dos anos 1960, as manifestações pelos direitos civis [...]”, “Nos anos de 1970 e 1980, as manifestações contra o regime autoritário [...]”, “A partir dos anos 1990, os movimentos sociais passaram a ser vistos [...]”, “A história será sempre uma variável fundamental para a compreensão dos movimentos sociais [...]” (SILVA, 2013, p. 192-193).

Conforme está sendo argumentado, a recontextualização didática do conceito de socialização no livro didático, selecionado para análise, encontra sua matriz teórica na perspectiva orgânica da sociedade. As instituições políticas, acompanhadas dos atores responsáveis pelo processo de tomada de decisão não configuram parte da conceitualização de socialização. A parte referente às instituições políticas, juntamente, com a explicação do sistema político brasileiro e com todo o conteúdo referente à Ciência Política é recontextualizado de forma histórica e teórica ao longo do texto do material didático, não indicante, propriamente, que a dimensão da política compõe o processo de socialização entendido neste artigo.

O livro francês escolhido para ser analisado neste artigo chama-se “Sciences sociales & politiques. Enseignement de spécialité”. O livro foi escrito por um conjunto de professores das ciências econômicas e sociais de diversos liceus, localizados em diferentes regiões da França: Delphine de Chouly, Cyrill Gispert, Olivier Leblanc, Fabienne Lapage e Peggy Ségas-Rouland. Este livro é referente ao programa de ensino de 2012 e foi publicado pela Editora Nathan.

Este livro inaugura sua exposição com uma parte teórica dedicada ao direito constitucional na formação do Estado moderno. As duas principais referências são destacadas nas figuras de Montesquieu, com sua tese sobre a separação dos poderes, e de Hans Kelsen cujo destaque está em um desenho de uma pirâmide esquemática que representa a hierarquia das normas jurídicas (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012, p. 13). Iniciar o livro com Hans Kelsen pode ser emblemático, pois ele foi um jurista que se tornou um dos principais autores da área do Direito, desenvolvendo sua teoria embasada na concepção de Estado moderno. Com essa introdução teórica, a linha que o

livro didático aborda está centralizada na concepção de Estado de Direito e na constitucionalidade desse Estado (*l'État de droit*)¹⁰.

Nesse sentido, o conteúdo didático francês aborda os conceitos sob a perspectiva das normas e das regras adotadas nos países, com especial atenção para o funcionamento do sistema francês. Portanto, o conteúdo do material francês, mesmo que apresentando uma proposta conceitual, é menos sustentado por uma análise histórica e mais nas regras vigentes na França. A análise histórica e conceitual está presente no material didático francês, como, por exemplo, a definição do Estado de Direito (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012, p. 14) ou a noção de sociedade civil organizada (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012, p. 44). No entanto, predomina a apresentação do funcionamento institucional dos sistemas políticos, seja da França ou de outros países.

Nesse momento, o livro francês apresenta o significado e as características dos modelos presidencialista e parlamentarista, expondo em um quadro explicativo, sobre quais países adotam esses modelos. Além disso, a presença de um presidente da república, como é eleito, e qual a duração do mandato são apresentados de forma esquemática indicando quais são as regras eleitorais e o tipo de eleição adotada na França. Esse tipo de detalhamento é demonstrado, igualmente, para os casos de formação dos gabinetes e para a estrutura do congresso. Neste último caso, dados estatísticos são apresentados sobre o tipo de recrutamento político proporcionado pelas eleições, ou seja, o perfil dos parlamentares que compõe o Parlamento à época da edição do livro. Assim, uma parte é dedicada ao recrutamento político, ou seja, ao perfil dos políticos que foram eleitos e que compõe o legislativo federal. De forma esquemática, são apresentados vários dados dos parlamentares eleitos no que se refere ao sexo, idade, profissão, entre outros, dos próprios políticos que compõem o Parlamento. (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012).

Nesse sentido, para além dos conceitos teóricos, os capítulos do material escolar francês apresentam elementos explicativos da composição e do funcionamento institucional do sistema político, ilustrando com desenhos esquemáticos sobre as etapas dos processos de votação eleitoral, de participação e de funcionamento das instâncias de governo. Este conteúdo didático está diretamente ligado à temática eleitoral, focalizando seus textos prioritariamente, nos partidos políticos, seu significado, qual seu papel nos regimes democráticos, como eles funcionam, e abordam, adicionalmente, os comportamentos eleitorais. Interessante notar que, em alguns poucos

¹⁰ A pirâmide com as normas jurídicas na França de acordo com Hans Kelsen hierarquiza, baixo para cima, as normas referentes aos atos administrativos, aos regulamentos, aos princípios gerais do direito, ao bloco da legalidade, ao bloco das convenções e por último, no topo da pirâmide, o bloco da constitucionalidade. (ÉCHAUDEMAISON *et al.*, 2012, p. 14).

momentos, o livro direciona seu conteúdo aos jovens e a importância de uma militância política na sociedade atual¹¹.

O conteúdo didático de Ciência Política do livro francês preza por uma temática, predominantemente institucional da vida eleitoral, e partidária do sistema político da França. Em complemento à parte textual, o material expõe diversos dados estatísticos ou gráficos de vários tipos, de modo a informar o perfil de composição das instituições as quais os capítulos referem-se, a saber, os partidos políticos, o Parlamento, as áreas de atuação das associações, a participação feminina no processo eleitoral, o grau de adesão partidária dos cidadãos franceses, entre outros.

Dentro do âmbito da recontextualização didática do conceito de socialização, ao longo do livro é utilizada a expressão “socialização política” no qual considera as instituições políticas como parte integrante de um processo de socialização. O material didático francês entende socialização política o fato de o indivíduo internalizar as normas e as regras do sistema político francês, bem como se familiarizar com o cenário político da época. (ÉCHAUDÉMAISON *et al*, 2012).

No livro didático francês analisado, a socialização política referida está relacionada, diretamente, à formação do indivíduo dentro de um arcabouço normativo e institucional político de seu país. O posicionamento transmitido, pela forma como esse conteúdo está estruturado no livro, permite a associação entre a participação política-eleitoral e partidária das pessoas, com o processo de socialização. Na primeira parte do capítulo 3, da unidade 1, fala-se explicitamente que as organizações políticas, entre elas os partidos políticos, constituem uma instância de socialização, da mesma forma, que o são, a família, a escola, as organizações profissionais, entre outras modalidades de inserção social. (ÉCHAUDÉMAISON *et al*, 2012). Esse tipo de socialização pode ser entendido como sendo uma identidade política reconhecida como integrante de um aspecto da formação cultural francesa, da mesma forma que o é a identidade partidária.

Nesse sentido, os capítulos da unidade 2 são dedicados à sociedade, à sociedade civil, em relação a esse sistema eleitoral e partidário. Os capítulos são: “Por que passar da democracia direta à democracia representativa?”, “Quais são os diferentes modos de escrutínio?”, “A representação nacional é representativa da população?”, “Como assegurar a paridade na política?”, e “Quais as evoluções para a via democrática contemporânea?”. A problemática das categorias sistema e agência são indicadas na estruturação do conteúdo didático, sem, necessariamente, provocar uma abordagem histórica como percurso norteador do material didático. A segunda parte do capítulo 5 questiona se o voto seria um ritual social. Com base nessa perspectiva, a proposta de encadeamento

¹¹ Essa parte do conteúdo aparece nos capítulos Doc.3 “Un exemple de formation des militants”, e no Doc.4 “Les organisations de jeunesse de partis politiques” (ÉCHAUDÉMAISON *et al*, 2012, p. 41)

do material didático francês segue com capítulos que abordam as possibilidades institucionais de participação política dos indivíduos como um dos canais institucionais de socialização. Por isso, a abordagem didática por meio do conceito de socialização política.

O conteúdo previsto neste livro didático francês não entra no mérito conceitual do termo cidadania, tendo, possivelmente, sido elaborado em outra série, e conseqüentemente, em outro livro. A palavra cidadão aparece como um conceito relacionado ao âmbito do exercício dos direitos e da participação política em seus matizes institucionais, tais como, por meio dos partidos políticos, dos grupos de interesses ou pelos movimentos sociais. (ÉCHAUDÉMAISON *et al*, 2012). No entanto, o conceito de participação permeia parte do material, inclusive a participação em partidos políticos. O livro menciona a importância da militância partidária, e dirigindo-se, especialmente nesse momento, à população jovem.

O conteúdo menciona, adicionalmente, a palavra “escrutínio” (*scrutin*) em vários momentos ao longo do livro de modo a marcar uma construção de uma narrativa que posiciona a sociedade civil, e os indivíduos, na própria construção política e nacional do país. Em outras palavras, este manual didático indica que os indivíduos são agentes na engenharia política institucional da França, e que, portanto, contribuem para a construção da sociedade em seus vários aspectos.

O conteúdo didático tenta ligar as esferas da política com as esferas sociais, na qual as esferas políticas e sociais são estruturadas por uma relação interconectada ao mesmo tempo em que são estruturantes. Sendo assim, o livro dá especial atenção aos aspectos institucionais do sistema político da França, explicando com certo nível de detalhe as regras e as normas de todo o processo eleitoral e partidário do país. Além disso, utiliza-se de temas bastante atuais da realidade política francesa, complementando a ênfase em seu aspecto normativo, incluindo, a sociedade civil como parte estruturante desse sistema. Assim, parte do conteúdo é composto por temas da sociedade civil organizada e suas possibilidades de atuação nas instâncias de poder inserindo-a como ator no processo de tomada de decisão política.

Sendo assim, o conteúdo de socialização do livro didático francês apresenta-se mais focado nas informações institucionais do sistema político francês, especialmente nas suas regras e condições de funcionamento, dentro do processo de tomadas de decisão dos poderes. O livro aborda, inclusive, o termo socialização política. Assim, o conteúdo apresentado explora questões que o livro reconhece como sendo socialização política, uma vez que está relacionada às instituições políticas, e ao conhecimento da vida política e partidária da França, e sobretudo a atuação política, ao

compartilhar, por exemplo, o perfil dos parlamentares envolvidos na construção da democracia contemporânea, disponibilizando dados socioeconômico desses atores políticos.

Diferentemente, o conceito de socialização no livro didático brasileiro é elaborado por meio da perspectiva universalista e integradora das normas e regras sociais, uma vez que o saber curricular é fortemente influenciado pela perspectiva sociológica (LOPES; BODART, 2017). Essa abordagem de socialização enfatiza a predominância da sociedade sobre os indivíduos, e como as relações sociais são forjadas por um processo de aprendizagem dos códigos, dos valores e dos símbolos sociais. Dentro desse âmbito de discussão, as instituições políticas e o conteúdo relacionado ao sistema político brasileiro, e aos processos políticos de decisão institucional, encontram-se recontextualizados junto ao conteúdo de Ciência Política e não ao debate sobre o processo de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visa apresentar as diferenças existentes no processo de recontextualização didática do conceito de socialização presentes nos materiais didáticos do Brasil e da França. O livro brasileiro apresenta o conceito de socialização inserido em uma perspectiva durkheimiana, ou seja, este conceito encontra-se recontextualizado por meio da teoria sociológica de interpretação da relação entre indivíduo e sociedade, a qual pretender ser totalizante e integradora. Diferentemente, no livro francês, o conceito de socialização é referido como socialização política, e aparece, explicitamente, relacionado a todo conteúdo do sistema político francês e de tomada de decisões políticas do país, bem como ao papel do indivíduo na formação e transformação da sociedade por meio das instâncias formais de participação política.

Assim, é importante enfatizar no contexto de políticas públicas que os livros didáticos podem ser considerados um canal por meio do qual as políticas de educação são implementadas. Da perspectiva da regulamentação das políticas educacionais brasileiras, elas são formuladas pelo governo federal, e implementadas pelos estados e municípios. A formulação do material didático, e sua adoção pelas escolas, é uma pequena parte da implementação dessas políticas, no sentido de que é por meio deles que as narrativas sobre diversos saberes serão transmitidas¹².

Em época de convulsão e mudanças políticas no Brasil e na França, entender os acontecimentos conjunturais próprio do desenvolvimento e das mudanças sociais de cada país,

¹² Não se pretende desconsiderar o papel dos professores no processo de transmissão de conhecimento. No entanto, para os propósitos analíticos estabelecidos nesta monografia, os materiais didáticos são o objeto de análise primordial.

torna-se pertinente. Dentro de uma perspectiva conjuntural, o Brasil atravessa um período de instabilidade política, tendo recentemente experimentado o segundo processo de *impeachment* de um presidente, e encontra-se na iminência de aprovar determinadas reformas. Entre as já aprovadas encontra-se a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, reorganizando a disposição curricular nas escolas brasileiras. Em relação à França, o país passou por eleições gerais, recentemente, em 2017, cuja escolha do atual presidente Emanuel Macron converge para novas reflexões acerca do sistema político francês vigente, com possíveis rearranjos de forças sociais e políticas, e da mesma forma, com possibilidades de reformas, entre elas, a da previdência.

Essas mudanças podem influenciar na produção do currículo, uma vez que os acontecimentos históricos podem tornar-se narrativas escolares. A formação do currículo é um processo político que envolve diversos atores, sejam eles governamentais, ou integrantes da comunidade escolar e acadêmica. Nesse sentido, é possível inserir o processo de produção do currículo escolar como parte integrante de um campo de discussão mais macro que envolve a formulação de políticas públicas. Cabe verificar em pesquisas futuras, contudo, como o currículo ficará daqui em diante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, 2003.
- BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas propostas curriculares de sociologia para o ensino médio. In: *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino em Ciências*, Vol.1, nº.1, p. 131-152 | Jan./Jun., 2017.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *Escritos de Educação*. Editora Vozes, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 1999.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). In *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 58-75, mai., 2010.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e Socialização Política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 25, nº 4, out/dez., 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DESTERRO, Fábio Braga do. Sobre os livros didáticos de Sociologia para o ensino médio. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2016.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Editora Melhoramentos, 1978.

ÉCHAUDEMAISON, Claude-Danièle *et al. Sciences sociales & politiques* Term. Paris: Nathan, 2012.

GIDDENS, Anthony. O que é sociologia? In: GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. e MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Org.). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, Joana. O Conteúdo Didático de Ciência Política nos Livros Escolares da França e do Brasil. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica, 2018.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Rocket edition, 1999.

MONTEZ, Gabriela. *Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 41. Mai/ago., 2009.

SILVA, Afrânio *et al. Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1999.

Recebido em: 27/10/2019

Aceito em: 21/12/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MACEDO, Joana da Costa. A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.3, n. 2, p.26-47, 2019.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS EM MANUAIS ESCOLARES DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (1930-1950)

Elizandra Cristina Rodrigues da Silva¹
Cristiano das Neves Bodart²

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa histórica, exploratória e descritiva na busca por evidenciar de que maneira a Sociologia da Educação, de vertente católica e laica, esteve presente no contexto de formação de professores do ensino primário entre os anos de 1930 a 1950 e, conseqüentemente, como influenciou no projeto de Educação para o país. Para tanto, foram realizadas análises de manuais escolares de Sociologia da Educação, currículos escolares e parte da legislação educacional do período de 1930 a 1950. Dentre os achados, destacamos os discursos presentes no interior dos currículos das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, o que se concretizou por meio dos manuais escolares de Sociologia da Educação, nos quais identifica-se disputas ideológicas de duas *intelligentsia* da época: intelectuais católicos e intelectuais laicos.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Manuais escolares. Sociologia da Educação.

PRIMARY TEACHER TRAINING AND IDEOLOGICAL DISPUTES IN SCHOOLS OF EDUCATION SOCIOLOGY (1930-1950)

Abstract

This paper conducts a historical, exploratory and descriptive research in order to show how the Catholic and secular Sociology of Education was present in the context of the formation of primary school teachers from 1930 to 1950 and, consequently, influencing in the Education for the country project. To this end, analyzes were made of educational sociology textbooks, school curricula and part of the educational legislation from 1930 to 1950. Among the findings, we highlight the speeches present within the curricula of the Normal Schools and the Pedagogy courses. This materialized through the textbooks of Sociology of Education, which identifies the ideological disputes of two intelligentsia of the time: Catholic intellectuals and secular intellectuals.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre o ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais (ConsCiências Sociais-UFAL). E-mail: elizandra.rodrigues2@gmail.com

² Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa sobre o ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais (ConsCiências Sociais-UFAL). E-mail: cristianobodart@hotmail.com

Keywords: Education. Teacher training. School manuals. Sociology of Education.

INTRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O surgimento dos primeiros cursos de Pedagogia esteve envolvido em um contexto de disputas políticas, especialmente em torno de “projetos” educacionais para o país, fato destacado em outras pesquisas que se debruçaram sobre as legislações e políticas educacionais da qual, tais como os trabalhos de Sokolowski (2013), Oliveira, (2013) e Saviani (2011). Entre as décadas de 1930 a 1950, além do sistema de educação pública brasileira ter sofrido mudanças em detrimento da reformulação do plano econômico estrutural nacional que objetivava alcançar o modelo capitalista de produção (CIGALES, 2014), havia se deflagrado uma disputa – entre intelectuais católicos e escolanovistas – pela definição do projeto para a educação formal brasileira. Tal disputa se manifestou de diversas formas, inclusive nos currículos do Ensino Básico e Superior e nos conteúdos que os constituíam. Por isso, observar o currículo e os conteúdos das disciplinas pode ser um caminho frutífero para melhor entender os embates ideológicos da época.

O cenário de mudanças do Estado Novo, instituído por Vargas, evidencia a ciência como o caminho para a modernização, sendo a Educação ponto de partida. Nesse contexto, as disputas entre os intelectuais (católicos e laicos) se faz evidente, inclusive na produção de manuais escolares, visto que esses em alguma medida definiam conteúdos e abordagens que seriam transmitidos à população jovem. Nesse sentido observamos a presença de grupos que aqui denominamos de *intelligentsia*, conceito adotado por Mannheim que combina a formação da geração de intérpretes que articulam campo, agenda do debate, e a ação política dos intelectuais, reverberando teses e interpretações do mundo social como ideologia.

No presente texto, as expressões “Sociologia Laica e Sociologia Católica” são utilizadas segundo as perspectivas ideológicas dos intelectuais da época e que ficam evidenciados na produção dos livros. Na primeira tem-se uma ideia de educação reformadora e, na segunda, enxerga a educação brasileira sob uma ótica cristã (BODART, SOUZA, 2019).

No interior do curso de Pedagogia, já na sua gênese, estava presente uma disciplina voltada à análise educacional e indicações do tipo de educação a ser desenvolvida no Brasil. Referimo-nos à disciplina de Sociologia da Educação. Para a ministração desta, já se encontravam publicados no Brasil alguns manuais escolares de Sociologia da Educação (ou Sociologia Educacional) produzidos por intelectuais católicos e escolanovistas, reverberando a disputa pela definição do modelo educacional que desejavam desenvolver no Brasil.

Frente ao cenário de litígio que envolveu os primeiros cursos de Pedagogia no Brasil e a presença da Sociologia Educacional em seu currículo, busca-se aqui compreender de quais forma as Sociologias (católica e laica) se inseriam nessa disputa e seus prováveis impactos sobre a formação de professores. Para tanto, tomamos como objeto de análise os manuais escolares de Sociologia da Educação voltados para os cursos de Pedagogia e Escolas Normais publicados entre 1932 e 1950, período que abarca o movimento escolanovista, a reação católica e criação dos primeiros cursos de Pedagogia implementados no Brasil. Buscamos, também, demonstrar de que forma as Sociologias (católica e laica) tentaram se fazer presentes na formação de professores, visto que, retomando a História da Sociologia no Brasil, observamos que sua trajetória se inicia no final do século XIX em escolas normais, responsáveis pela formação de professoras que atuavam no ensino primário.

Em síntese, o artigo tem por objetivo central explorar as disputas ideológicas presentes no contexto de formação dos(as) primeiros(as) pedagogos(as) brasileiros(as). Para tanto, o trabalho busca evidenciar, através da análise dos manuais escolares de Sociologia Educacional, de vertentes católica e laica, a tentativa dessas correntes de influenciar a formação dos professores primários por meio do material didático.

A importância deste trabalho está em: i) apresentar uma análise exploratória dos currículos e as relações entre as Sociologias Educacionais (laica e católica) e a formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia; ii) desvelar as disputas educacionais presente no interior das Ciências que compunham o currículo formativo do pedagogo e; iii) evidenciar as relações entre Sociologia Educacional e formação de professores na primeira metade do século XX.

Quanto a base teórica, partimos da chave interpretativa de Karl Mannheim (1982), de que os intelectuais são portadores de diferentes ideologias. Conforme afirma Mannheim (1982), os intelectuais após a apreensão da realidade social, o que se dá na dimensão interna do sujeito, passa a disputar pela legitimidade de suas interpretações do mundo social – o que chama de ideologias - fenômeno que caracteriza a dimensão externa da trajetória pela qual transitam para legitimar o seu pensamento. Assim, materiais didáticos trazem em si projetos ideológicos de intelectuais que disputam pelo direcionamento da educação e, conseqüentemente, do comportamento e olhar da sociedade.

Por ideologia Mannheim (1972) compreende como sendo onde os acontecimentos sociais não devem ser analisados de forma isolada, mas sim como um conjunto de fatos relacionados entre si. Mannheim em sua obra *Ideologie und Utopie* destaca que a ideologia e a utopia fazem parte das diversas “motivações coletivas inconscientes” (MAZUCATO, 2013, p. 191) que acabam por interferir na forma como os sujeitos se comportam em suas realidades sociais. Para tanto,

Mannheim traz, em sua teoria, a ideia de que existem dois tipos de ideologia: particular e total. Ambas estão relacionadas com o posicionamento dos sujeitos e podem fundamentar a análise de um conjunto de estruturas presentes em uma sociedade, mas no primeiro caso o sujeito se comporta enquanto indivíduo particular e no segundo enquanto grupo (*ibidem*).

Para Mannheim (1972), ao contrário do pensamento marxista³, todos os grupos são portadores de seus sistemas de crenças – suas próprias ideologias – e esses que sobrepõem aos outros, embora não se tratando de sobreposição definitiva, antes estando em constante disputa dentro do processo dialético histórico. É justamente a partir dessa compreensão que exploramos eventos dos anos entre 1930 e 1950 marcados por disputas ideológicas entre dois grupos sociais: a *intelligentsia* Católica e a *intelligentsia* Laica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se enquadra como histórica, exploratória e descritiva. Apoiar-se em uma breve revisão de literatura e na análise documental. Os documentos analisados foram os currículos escolares, as legislações e todos os manuais escolares de Sociologia da Educação que temos notícias de terem sido publicados entre 1930 a 1950. Consideramos os manuais escolares enquanto artefatos historiográficos (MAGALHÃES, 1999), tomando-os como objeto de estudo para compreensão do currículo do curso de Pedagogia entre os anos de 1931 e 1950, sendo observado em seu interior seus objetivos, conteúdos, metodologias, bases teóricas, discursos e recursos dessas obras.

O recorte temporal foi adotado por envolver a data de criação do primeiro curso superior de Pedagogia e o período de maior conflito de ideias entre católicos e escolanovistas. Salienta-se que as legislações, sendo documentos oficiais nacionais, adentram este trabalho como forma de substanciar a compreensão da disputa presente no interior do campo educacional e, em particular, nos cursos superiores de Pedagogia. As obras são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1- Corpus da pesquisa

Livro	Autor	Editora	Ano de publicação	Vínculo
Lições de Sociologia Educacional	Aquiles Archêro Junior	Edições e Publicações Brasil Editôra S. A	1936	Sociologia Laica
Sociologia Educacional	Fernando de Azevedo	Companhia Editora Nacional	1940	Sociologia Laica
Noções de Sociologia Educacional	Theobaldo Miranda Santos	Companhia Editora Nacional	1947	Sociologia Católica
Elementos de Sociologia Educacional	Delgado de Carvalho	Companhia Editora Nacional	1950	Sociologia Laica

Fonte: Elaboração própria.

³ Na perspectiva marxista a ideologia, grosso modo, está associada a produções de falsas ideias de um grupo dominante que são transmitidas a outros grupos dominados com o objetivo de manter tal dominação.

As obras expostas no quadro 1 estão datadas conforme o ano da sua primeira publicação, no entanto, ressaltamos que, pela falta de acesso físico a estes livros, algumas das análises precisaram ser realizadas com publicações de edições posteriores. As informações estarão contidas nas análises dos livros conforme as seções a elas dedicadas. Em anexo (anexo 3) é apresentado, para situar os leitores menos familiarizados com os autores dos manuais escolares aqui analisados, uma breve biografia dos autores.

O artigo está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais, sendo elas: i) o contexto de criação dos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil; ii) a presença da Sociologia nos cursos de formação de professores; iii) análise da presença das Sociologias da Educação (laica e católica) na formação de professores entre as décadas de 1930 e 1950.

1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL

Havia, na primeira metade do século XX, uma preocupação por parte da elite intelectual e política com o atraso econômico e tecnológico do Brasil, surgindo várias perspectivas acerca dos possíveis caminhos para superação do retardamento da “modernização”, dentre as quais destacava-se a Educação (GUMIEIRO; ZAMBELO, 2017). Assim sendo, passou a tomar corpo o surgimento de propostas para os rumos da educação, destacando-se as propostas das Escolas Nacionalistas, Católicas e Nova (CIGALES, 2014).

Esse período político da história do século XX contou com dois momentos que se destacam: o primeiro, referente à superação de um modelo agrário-exportador para o alcance do modelo industrial-urbano (BITTAR; BITTAR, 2012) e; o segundo, alusivo às disputas entre os dois projetos de nação propostos pelos católicos e escolanovistas, os quais influenciaram diretamente nas propostas para a os rumos da educação⁴. De um lado, estava a Igreja Católica, desejosa em manter intacta sua hegemonia historicamente construída e, no outro extremo, os setores liberais e os de esquerda, que aderiram às ideias da Escola Nova com a proposta de uma escola pública de acesso e qualidade comum a todos (BITTAR; BITTAR, 2012). Assim, tínhamos dois grupos de intelectuais disputando – no termos de Mannheim (1972) – pela legitimidade de suas ideologias.

A formação de professores nas Escolas Normais teve, já no final do século XIX, dentre os seus interesses, o objetivo de expandir o ideário republicano em contrapartida ao regime imperial

⁴ Outros movimentos tiveram destaque na primeira metade do século XX, contudo, nos atemos aos movimento de reação católica e escolanvista.

(SCHEIBE; VALLE, 2007 *apud*. NÓBREGA, 2002), o que induzia as Escolas Normais a formar professores voltados à disseminar uma nova visão de mundo que se aproximasse ao máximo do ideário positivista. A formação de professores nesse período não possuía uma base comum nacional até o advento do Estado Novo, durante o governo de Vargas (1935-1945), o que dificultou, em grande medida, a divulgação do ideal positivista (NÓBREGA, 2002). Contudo, o positivismo e os ideais que germinavam em torno de uma proposta de uma escola laica e pública não ficaram livre de oposição da *intelligentsia* Católica.

De forma estratégica, entre 1929 e 1932, a Igreja Católica ocupou a direção da Associação Brasileira de Educação a (ABE⁵), utilizando a entidade como meio de apresentar sua proposta de Educação ao governo, visto que compreendiam ser as escolas espaços estratégicos de atuação para reprodução de suas interpretações do mundo físico e espiritual. Diante do movimento de ressignificação nacional, via propostas modernizantes, a Igreja, como contraproposta, trouxe ao país as ideias da Sociologia Cristã (ou Católica) (GUMIERO; ZAMBELO, 2017), que tinha como princípio norteador o ensino pautado na obediência através da educação religiosa (MEUCCI, 2001).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, houve a consolidação do que ficou conhecido como Escola Nova. Esta tinha como eixo repensar as relações existentes entre o aluno e professor, visando uma educação democratizada, gratuita e fundamentada nas necessidades individuais.

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO *et al*, 1932, s/p).

Importa considerarmos que entre o final do século XIX até a década de 1930, os professores que atuavam no ensino primário eram formados pelas Escolas Normais (SOKOLOWSKI, 2013). Foi a partir das primeiras décadas do século XX que o cenário de formação de professores no Brasil, até então composto pelas Escolas Normais, começou a ser substituído pelos Institutos de Educação que, posteriormente, foram elevados a nível superior (SAVIANI, 2009). Assim sendo, somente em 1931 surgiu o primeiro curso superior para formação de professores.

⁵ Criada em 16 de outubro de 1924, a Associação Brasileira de Educação reunia intelectuais, empresários, políticos, profissionais liberais e artistas, que realizaram esforços em ampliar o debate sobre a identidade educacional do país e a promover campanhas em prol da instrução pública. O grupo que a constituía não era homogêneo, seus princípios filosóficos e ideais políticos nem sempre eram afins (SOUZA, 2018, p. 62).

Para fazer referência aos primeiros cursos superiores em Pedagogia, é importante realizar uma retrospectiva no que se refere à reforma educacional da instrução pública do estado de São Paulo, ocorrida em 1890, que estabeleceu que as Escolas Normais, além da expansão das disciplinas que compunham o currículo do curso, contaria também com a proposta das escolas modelos anexas às Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Segundo Saviani (2009), tal modelo teve sucesso na cidade de São Paulo e foi expandido para as principais cidades do interior de São Paulo. Com a popularização, a prática realizada nas Escolas Normais de São Paulo serviu de referência para todo país. Apesar do sucesso, o modelo de ensino prevaleceu somente até 1932, quando promulgado o Decreto n. 3.810⁶, de 19 de março daquele ano.

A partir daí a Escola Normal converteu-se em “Escola de Professores” que, em seu currículo, passou a contar com as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) **sociologia educacional**; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus Escolares; g) Radiodifusão (SAVIANI, 2011, p. 6. Grifo nosso).

Os Cursos de Formação de Professores de todo o país foram reformulados a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que regulamentou o currículo na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta uma faculdade referência, o modelo logo se expandiu por todo o país e também foi adotado na organização do currículo dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia (SAVIANI, 2011). No anexo 1 destacamos as Universidades que foram palco dos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil.

Apesar da criação do primeiro curso de Pedagogia ter ocorrido em 1931 (e-MEC, 2019), a regulamentação para a sua padronização só ocorreu em 1935 (BRITO, 2006), quando houve a incorporação da Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Em 1950 já havia no Brasil, ao menos, 16 cursos de Pedagogia oficializados junto ao Governo brasileiro.

⁶ Com a reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propõe a erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de 5 cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p.79- 80).

2 A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante dos estudos realizados que tratam sobre os primeiros cursos de Pedagogia no Brasil é comum notarmos que a literatura especializada aponta as Escolas Normais, existentes desde 1822, como as primeiras Instituições de Ensino implantadas no Brasil para a formação de professores, e que, apesar das modificações nos currículos e mesmo diante da criação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, essas permaneceram no Brasil até meados dos anos de 1950 (SCHEIBER; VALLE, 2007), embora o curso normal tenha sido ofertado até os anos 2000, ainda que com outras nomenclaturas, tais como magistério. Nesse contexto observamos a presença da Sociologia nos cursos normais já na última década do século XIX, normalmente imbricada com a moral e os direitos pátrios (normalmente denominada Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio) (CIGALES, 2014). Podemos citar a presença dos estudos sociológicos nas escolas Normais de Sergipe, do Amazonas e do Paraná na última década do século XIX. Posteriormente os encontramos na Escola Normal do Distrito Federal (1928), no Colégio Pedro II (1929), em instituições similares em São Paulo, nas Escolas Normais de Curitiba, na Escola de Sociologia e Política (1933) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) (CAVAZOTTI, 2010).

A partir da Reforma de Capanema⁷ é possível compreender que a proposta do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, tinha relação com a divisão econômico-social do trabalho. Diante disso, a educação deveria estar de acordo com as demandas da sociedade moderna. Além disso, a proposta de Capanema tinha um aspecto importante de se observar: a educação deveria sofrer cada vez mais influência dos interesses do governo, visando ascensão de uma cultura nacional (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984).

Não podemos deixar de ressaltar que a *intelligentsia* católica teve grande influência no contexto de formação de professores, sendo uma das responsáveis pela fundação das primeiras escolas privadas do país, nas quais o Estado tinha papel fiscalizador e regulamentador (CIGALES, 2014). Cabe notar que a presença da Sociologia nos cursos de formação de professores não representava necessariamente uma abordagem positivista, inicialmente defendida por aqueles que propuseram sua presença no currículo escolar. A *intelligentsia* Católica teve forte presença, com suas

⁷ “Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” (MENEZES, 2001, s/p). Disponível em: < <https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

ideologias, no interior da própria disciplina, como evidenciado por Bodart (2015) e Bodart e Marchiori (2015) ao observar os conteúdos de sociologia em uma Escola Normal no interior do Espírito Santo. Outra evidência dessa tentativa de manter sua influência sobre os processos formativos são os manuais de Sociologia e Sociologia Educacional de vertente católica publicados ou traduzidos para o português a partir de 1926.

Esse cenário começa a ser modificado em 1930, após o fim da República Velha, no qual,

[...] os grupos mais fortes – com maior capital social, econômico e cultural – conseguiram colocar suas pautas e suas reivindicações no campo educacional. Nesse sentido, alguns acontecimentos marcaram esse período, como a saída dos intelectuais católicos da Associação Brasileira de Educação (ABE) após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do grupo dos Renovadores, cujo expoente foi Fernando de Azevedo. Dentre as pautas, defendiam-se a laicidade e a gratuidade de uma educação eminentemente pública, o que provocou um conflito entre os dois grupos (CIGALES, 2014, p. 15).

As mudanças ocorridas deram-se também por conta do Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939⁸, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A criação do curso em Pedagogia não significou um rompimento da presença da Sociologia na formação de professores, como podemos observar no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1190, de 1939, em seu artigo 19, que normatizava o currículo do curso (ver anexo 2). É possível constatar, através desse Decreto-Lei, que a Sociologia possuía centralidade no currículo, estando presente no primeiro, no segundo e no quarto ano, sendo tida como importante na formação de técnicos educacionais e professores do ensino primário. O curso de Pedagogia em sua etapa inicial (nos três primeiros anos) tinha por objetivo formar “técnicos em Educação”, geralmente visando uma formação superior para professores já experientes que desejavam assumir cargos de funções administrativas dentro dos âmbitos educacionais, podendo os alunos obterem a licenciatura ao cursar mais um ano (sistema conhecido como “esquema 3+1”) (FURLAN, 2008) e, para tanto, era apresentado os conteúdos de Sociologia Geral e Educacional. Na segunda etapa, voltada à Didática encontramos novamente a disciplina ofertada no segundo ano como, provavelmente, forma de aprofundamento, o que evidencia a importância dada ao olhar sociológico sobre a Educação. Essa padronização, seguindo a ideia da concepção normativa, colocava a Pedagogia nos dois aspectos (bacharelado e licenciatura), sendo estas formações distintas e à escolha do estudante, visto que o curso distinguia os conteúdos

⁸ “[...] Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios” (BRITTO, 2005, p. 1).

voltados ao campo científico e ao didático. O curso de Pedagogia permaneceu nesse formato até 1961⁹.

Tratando sobre a presença da Sociologia na formação de professores percebe-se, no que lhe concerne, que esta não é neutra, antes traz em si ideologias de determinados grupos. De acordo com Oliveira (2013) o livro *Sociologia: Compendio Escolar para o Curso Gymnasial* (publicado em 1926, com autoria de A. Lorton), por exemplo, possuía, em seu conteúdo, um direcionamento de conduta à luz da doutrina católica, diferente de outras obras ligadas aos intelectuais escolanovistas. Podemos, grosso modo, falar de Sociologias, no plural. Para além das perspectivas teóricas (evolucionistas, positivistas, etc), temos, de um lado, o que podemos denominar de Sociologia Laica e, do outro, Sociologia Católica (ou Cristã); ainda que essas não fossem homogêneas.

Entre os anos de 1920 e 1950 se destaca a rivalidade entre as produções dos intelectuais católicos e os intelectuais laicos, visto que, diante da responsabilidade posta às escolas como ambiente de ressignificação cultural do país, viam a instituição educativa como âmbito de disseminação de ideias a partir dos livros direcionados aos cursos de Formação de Professores (OLIVEIRA, 2013; CIGALES, 2014; BODART; SOUZA, 2019).

Para o movimento escolanovista a Sociologia deveria se apresentar enquanto ferramenta teórica de renovação intelectual (OLIVEIRA, 2013), onde a escola teria a função de oferecer uma educação que servisse de arcabouço para atender as propostas de Educação visando à modernização brasileira através da valorização da Ciência. Para a *intelligentsia* vinculada à Igreja Católica o ensino de Sociologia deveria colaborar para padronizar uma organização social favorável ao desenvolvimento brasileiro a partir de uma disseminação de ideias conservadoras e afirmação de uma realidade social harmônica e de acordo com os princípios católicos (OLIVEIRA, 2013; CIGALES, 2014). Essas proposições ganharam materialização nos manuais escolares de Sociologia Educacional que norteavam a prática docente e a formação de professores.

Percebe-se que as tentativas de tornar a Sociologia parte dos currículos escolares não se constituíram enquanto um esforço realizado somente pelo movimento da *intelligentsia laica*, mas também da *intelligentsia* católica, na qual ambas defendiam, a partir dos seus interesses particulares, concepções de nação para o Brasil (OLIVEIRA, 2013), sendo as Escolas Normais e o curso de Pedagogia lugares privilegiados de difusão de suas ideias.

⁹ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - publicação original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

Ao considerar o protagonismo que a Sociologia assume nos cenários das Reformas Educacionais, como projeto para o país, fica evidente sua presença nos cursos de Formação de Professores, sendo possível observar nesse campo algumas das produções sociológicas nacionais. Como exemplos, temos as obras *Sociologia Educacional* de Fernando de Azevedo, publicada em 1940, *Elementos de Sociologia* de Delgado de Carvalho (1ª e 2ª edição), publicada em 1950, *Lições de Sociologia Educacional* de Aquiles Archêro Junior, publicada em 1936 e *Noções de Sociologia Educacional* de Theobaldo Miranda Santos, publicada em 1947.

Para compreendermos as ideologias em disputas entre 1930 e 1950 é que passamos a examinar alguns dos manuais escolares de Sociologia Educacional publicados nesse período, o que realizaremos na seção seguinte.

3 SOCIOLOGIAS EM DISPUTAS: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL (1930-1950)

Passamos, na presente seção, a examinar alguns dos manuais escolares de Sociologia Educacional publicados entre 1930 e 1950 (ver quadro 1) a fim de compreender as disputas presentes e, conseqüentemente, desvelar quais as sociologias estão presentes na formação dos primeiros pedagogos brasileiros.

Importa destacar que, em se tratando de ideologias, há uma imbricação entre os indivíduos e os grupos sociais dos quais estão ideologicamente ligados. A ideologia total, como destacou Mannheim (1972), reflete o espírito de época (*Zeitgeist*), que tornava possível a passagem da concepção parcial à total, ou seja, de uma consciência individual para uma (auto) consciência de grupo. É sob esse pressuposto que compreendemos a produção dos manuais, a qual sendo uma ação com aparência individual, relaciona-se ao *Zeitgeist*, mais especificamente sendo o resultado da materialização da ideologia de uma *intelligentsia* específica.

3.1 O MANUAL ESCOLAR *LIÇÕES DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL* DE AQUILES ARCHÊRO JÚNIOR (1936)

O manual escolar *Lições de Sociologia Educacional*, de Aquiles Archêro Júnior, corresponde a uma das obras selecionadas para fazer parte das análises realizadas neste trabalho. Sua primeira edição é de 1936, no entanto, pela ausência de acesso, analisamos a 6ª edição da obra, publicada

em 1961. A obra é destinada aos alunos das Escolas Normais, possuindo 194 páginas, trazendo, além dos conteúdos, indicações de bibliografias para os futuros professores.

Aquiles Archêro Júnior organizou sua obra em 12 conteúdos específicos que contemplam as temáticas que envolvem a Sociologia Educacional prevista para ser ensinada nas Escolas Normais brasileiras. Cada tópico corresponde a um capítulo chamado de “Lição” o qual está voltado à temática abordada. Ao final de cada um deles, o autor traz uma parte chamada de “conclusões” na qual o mesmo apresenta 10 afirmações que sintetizam o que foi abordado. Além disso, contém também a “súmula”, uma espécie de dicionário de conceitos e termos trazidos por autores diversos que são tratados durante o texto. Por fim, tem-se os “problemas a discutir” que visa fornecer algumas premissas para subsidiar discussões e/ou reflexões finais acerca do que foi estudado. O manual produzido por Archêro Júnior é dedicado aos alunos das Escolas Normais (embora não exclusivamente a esse público), sendo dado enfoque também aos cursos de Pedagogia.

A partir da análise do conteúdo do livro percebe-se que o autor se apoia, em um primeiro momento, numa sociologia positivista para, em seguida, apresentar algumas perspectivas teóricas em voga na época, inclusive contradizentes, tais como o pensamento de Émile Durkheim e de John Dewey¹⁰. Nos chama atenção o esforço de Archêro Junior em apresentar perspectivas teóricas diferentes. A partir da lição II o autor coloca as temáticas sociais em concordância com os conceitos trazidos pelos autores Dewey, Kilpatrick, Kant, Mill e Spencer. Há também uma preocupação por parte de Archêro Júnior em relacionar a Sociologia desses autores aos de intelectuais brasileiros, demonstrando suas considerações sobre os mesmos conceitos, assim como buscando evidenciar as interpretações que os autores nacionais têm sobre as perspectivas teóricas dos intelectuais estrangeiros. À título de exemplificação, trazemos um desses esforços:

Anísio Teixeira, interpretando fielmente o pensamento de Dewey, diz: “quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não é menos com a vida sócia. A vida social se perpétua através da educação. O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (ARCHÊRO JR., 1961, p. 19).

Não podemos deixar de mencionar a grande exaltação que o autor faz em relação ao papel que governo deve cumprir, colocando-o enquanto preocupado pela “[...] conservação do país e do

¹⁰ Émile Durkheim enxerga a educação como meio para o alcance de uma harmonia social. Já John Dewey verifica que a educação era um instrumento de mudança social (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 251). Importa destacar que Dewey teve grande influência sobre o pensamento escolanovista e Durkheim sobre a Sociologia que se desenvolvia no Brasil.

povo, pela vida do lar e pelo recreio em amplo sentido” (ARCHÊRO JR., 1961, p. 22) como forma de cumprir aos interesses da coletividade.

Dentre os autores brasileiros referenciados estão àqueles alinhados a *intelligentsia* laica, sendo eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Delgado de Carvalho. Ao referenciar tais autores, Archêro Junior busca evidenciar a tendência da constituição de uma Sociologia específica, laica.

Percebe-se também que o autor trata das instituições religiosas e a escola como influenciadoras à “vida comunitária” (ARCHÊRO JR., 1961, p. 22), colocando em pauta a relevância das escolas possuírem professores bem preparados para a realização da ação educativa, sendo imprescindível que haja o estudo das Ciências Sociais nos currículos das Escolas Normais. Vale destacar que, por buscar apresentar uma defesa da ciência, a obra indica a relevância à formação superior para o cidadão brasileiro, seja como profissional ou como cidadão.

É importante considerar que essa Sociologia estava sendo ofertada nos cursos de formação de professores e direcionava o olhar para modelos de educação para o Brasil. Isso fica evidenciado quando são trazidas algumas menções sobre a sociedade ideal para a evolução cultural do Brasil, fazendo referências à educação inglesa, alemã e europeia em geral, as apontado como modelos para substanciar a estrutura cultural brasileira. Nesse sentido, a Sociologia presente na obra *Lições de Sociologia Educacional* possui por característica uma formação de professores a partir de interpretações geralmente positivistas da Educação e tomando como modelo ideal as experiências europeias.

Archêro Júnior (1962 [1936]), sob a perspectiva de Sociologia laica, que dizia-se fundamentar-se na cientificidade, buscou evidenciar a importância que a educação, e a escola em especial, possuem para regular a vida social dos indivíduos. Dessa maneira, as ideias de “ajustamento social” são amplamente discutidas no manual escolar, pois, para o autor o indivíduo só se integra na sociedade ao ter uma ampla participação na vida social. Para tanto, a ideia de ajustamento parte do pressuposto de que a escola, vista como instituição de grande importância para a formação do sujeito enquanto cidadão é responsável pela afirmação de tais conhecimentos.

Também é possível, diante da análise da obra, perceber a presença de influência do pensamento escolanovista, sobretudo nas ideias relacionadas ao emprego do protagonismo do discente nas tomadas de decisões da escola, no texto chamado de “autonomia dos escolares” (ARCHÊRO JR., 1961, p. 38).

A análise da obra *Lições de Sociologia Educacional* confirma a proposição de Oliveira (2013) de que os manuais eram vistos como lugar privilegiado para a difusão de ideologias, no sentido mannheimiano, que alcançassem a efetivação das propostas de educação da *intelligentsia* laica. Dessa

maneira, podemos observar, por seus aspectos, a influência de uma Sociologia laica para a formação de professores da escola primária brasileira, que estava baseada na ideia de que a educação – seguindo o modelo europeu – era o caminho para a modernização brasileira.

3.2 SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVEDO (1940)

Fernando de Azevedo, integrante da *intelligentsia* laica, foi um marcante disseminador das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim. Em uma das suas primeiras obras, *Princípios de Sociologia* de 1935, Azevedo discorre acerca das ideias sociológicas com base nesse autor para professores e estudantes no país. O livro *Sociologia Educacional* publicado por ele em 1940 está incluso nas análises que aqui realizamos. Nesta obra Azevedo discute a intencionalidade da educação, colocando a Sociologia e a Filosofia em conjunto com os saberes da Antropologia, pois, segundo ele, a partir dessa é possível verificar as singularidades presentes na cultura e no comportamento do Homem. O manual escolar, contendo 471 páginas, é estruturado em quatro partes divididas em capítulos, nos quais são realizadas relações entre temas sociais mais gerais e a Educação em particular. Esse manual, tendo um cunho pedagógico (BODART; SOUZA, 2019), traz ao final de cada capítulo uma parte intitulada “problemas e discussões”, na qual elenca, em síntese, as principais temáticas discutidas anteriormente. A proposta da obra está em apresentar a Sociologia associada às relações estabelecidas na sociedade, dando destaque ao campo educacional, o que é realizado à luz de autores como Émile Durkheim, Auguste Comte, Jhon Dewey, Georg Simmel e Ernst Fischer.

Para Azevedo, a educação não se restringe ao ambiente educacional (escola), sendo um fenômeno que acontece no decorrer da vida humana, ou seja, entre as culturas e na convivência em sociedade. Fazendo uso de Durkheim, afirmou que a educação é um processo disseminado durante a vida dos sujeitos de geração em geração. Sob as constrações de Dewey, destacou que a educação passa por uma constante reconstrução cultural. No capítulo IV, intitulado “A natureza Sociológica do Fenomeno da Educação”, Azevedo demonstra tentar aproximar as teorias desses autores. Ao tratar sobre a vida orgânica e a vida em sociedade para demonstrar a fluidez da organização social, usa as ideias de Durkheim, compreendendo o comportamento humano como “essencialmente vivo e dinâmico” (AZEVEDO, 1940, p. 114), e é nesse ponto que o autor busca realizar um diálogo com Dewey, destacando que “uma sociedade humana está sempre começando de novo, sempre em processo de renovação e perdura só por causa da renovação” (AZEVEDO, 1940, p. 114-115). Dessa forma, Azevedo faz com que ideias de autores com origens teóricas diferentes sejam vistas de forma

complementar para dar conta de explicar os fenômenos que circundam “o processo que assegura a continuidade e o desenvolvimento da sociedade” (AZEVEDO, 1940, p. 116), o qual só acontece, na opinião do autor, através da educação.

Ao tratar o ser humano enquanto um ser social que exerce e sofre influências e está imerso no organismo que é a sociedade, o autor traz algumas considerações de autores da Filosofia (Lévy-Bruhl) e da Sociologia (G. Davy) para explicar a construção dessas individualidades e como tais características são denominadas.

A influência da política sobre a organização da escola é tratada no capítulo intitulado “Política e Educação”. Nesse ponto, Azevedo (1940), utilizando-se de colaborações de Simmel, afirma que nas civilizações democráticas, as decisões precisam ser tomadas para a garantia do direito que atendam as necessidades coletivas. Partindo desse pressuposto, relaciona a postura do governo com as condutas adotadas pela escola, pois “o regime escolar depende, como se vê, do estado social e político”. Assim sendo, “se o sistema social e político evolui para a liberdade, a escola evoluirá nesse sentido” e a educação, por sua vez, por proporcionar o “progresso do indivíduo” também faz parte de um dos instrumentos para a evolução social de uma nação (AZEVEDO, 1940, p. 400).

Segundo Azevedo (1940), a opinião pública, por ainda possuir um cunho fortemente conservador, influenciava na trajetória percorrida pela educação. Dessa maneira, considera que os rumos da educação devem transcender os “interesses dos grupos especiais” e adquirir a capacidade de, a partir de uma “consciência pública” fazer com que a maior parte possível da população se sinta assistida diante das decisões tomadas (AZEVEDO, 1940, p. 466).

Por meio da análise da obra Sociologia Educacional percebemos que a hipótese trazida por Meucci (2001), de que a *intelligentsia* laica daquele período histórico tinha a intenção de despertar na sociedade a ânsia por uma interpretação cada vez mais baseada na Ciência sobre os acontecimentos sociais e da sociedade em si, se confirma. Verifica-se, dessa forma, que os manuais de Sociologia Educacional funcionaram como veículo de disseminação dessas ideias e também como uma forma de tentativa de mudança de pensamento social para o alcance das transformações culturais da nação, sendo a escola um lócus das disputas ideológicas e, o professor em formação, o propagador dessas ideias.

3.3 NOÇÕES DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS (1947)

Teobaldo Miranda Santos integrou a *intelligentsia* católica brasileira, sendo, inclusive, um dos mais ativos críticos da laicização do ensino, dedicado à elaboração de manuais escolares e atuando em disputas ideológicas contra os defensores da Educação Nova (CALIXTO; QUILLICI NETO, 2014). Foi após sua conversão ao catolicismo, ocorrida durante o período em que lecionou a disciplina de História da Civilização, no Colégio Nossa Senhora, que Santos se aproximou dos debates em torno da Educação.

A obra *Noções de Sociologia Educacional*, publicada em 1947, foi direcionada aos alunos das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia do país. Segundo os elementos pré-textuais, a obra tem por objetivo trazer explicações acerca de como os acontecimentos sociais influem no funcionamento da escola. Para tanto, o livro composto por 247 páginas é dividido em três grandes partes (compostas por capítulos) e um apêndice, o qual traz uma divisão sobre os níveis de ensino no Brasil sob um aspecto sociológico (Educação Pré-Primária, Educação Primária, Educação Supletiva, Educação Técnica, Educação Emendativa e Educação Pedagógica).

O conteúdo do manual escolar que envolve as definições sociológicas sobre a estrutura da sociedade são representados por autores da Sociologia Francesa e Alemã. Bodart e Souza (2019, p. 60) demonstraram que o autor, “mesmo se posicionando sob uma vertente católica, dialoga com Durkheim, Simmel e Dewey”. Contudo, algumas das colocações feitas por esses autores presentes na obra são criticadas por Santos, visto que contrariam as explicações do cristianismo acerca de algumas temáticas, tais como o conceito de família.

A afirmativa de Durkheim de que o “clã totêmico” é a origem da família, - a qual evoluiu, através dos períodos de matriarcado e de patriarcado, até a união monogâmica atual-, não tem fundamento histórico e etnológico. No mais primitivo estágio em que nos é permitido conhecê-la, aparece a família estável, monogâmica, unida pelos vínculos da filiação e da consanguinidade (SANTOS, 1947, p. 61)

Ficam evidentes também as afirmações acerca da importância que a Igreja Católica possui no funcionamento da sociedade. A educação, nesse ponto, é destacada no manual enquanto um lugar de exercício da igreja. O autor faz, inclusive, uma crítica às “democracias laicistas que expulsam das suas escolas a religião do Cristo” (p. 92). Assim, a Igreja e a Família devem ser soberanas na orientação da formação individual e social das crianças. A definição feita por Santos (1947) acerca da Sociologia Educacional faz críticas efêmeras à autores como Fernando de Azevedo e Delgado de Carvalho (BODART; SOUZA 2019).

A família cristã representa o tipo mais perfeito e elevado de organização familiar. O cristianismo dignificou e espiritualizou ainda mais a família. Proibiu a poligamia. Fez desaparecer a autoridade absoluta do pai. Deu à mulher uma posição idêntica à do homem

dentro do lar. [...] Tornou, portanto, a família uma instituição sagrada, inviolável e indissolúvel (SANTOS, 1947, p. 62).

A análise do manual de Theobaldo Miranda Santos evidencia que as ideias católicas são colocadas no manual em meio aos temas sociológicos abordados. O manual escolar de Santos explicita a preocupação com a didática da escrita e também com a disputa ideológica travada entre a *intelligentsia* laica e a *intelligentsia* católica que ele representava. O certo é que ambos os grupos, à sua maneira, compreendiam a educação como importante instrumento de disseminação do que Mannheim denominou de ideologias gerais (ou totais). Se por um lado, os representantes católicos visavam garantir a manutenção dos seus dogmas em meio à modernização, por outro, os escolanovistas enxergavam a Educação como um instrumento de desenvolvimento do país (BODART; SOUZA, 2019). O manual escolar de Theobaldo Miranda Santos ao considerar a Sociologia Educacional como área de estudo que melhor relaciona a natureza da realidade social à realidade pedagógica, afirma ser imprescindível a sua presença nos cursos de formação de professores do país, visto que seria através do contato com os saberes sociológicos católicos que os professores assumiriam a função de educadores e cumpridores de sua missão espiritual.

3.4 ELEMENTOS DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL DE DELGADO DE CARVALHO (1950)

Delgado de Carvalho pertenceu à *intelligentsia* laica, sua obra selecionada para a análise neste texto é *Elementos de Sociologia Educacional*, com um total de 125 páginas, foi publicado pela Companhia Editora Nacional no ano de 1950. O livro teve seu conteúdo direcionado para os cursos das Escolas Normais do país e buscava seguir o Programa Nacional do Instituto de Educação da Capital Federal da época.

Na obra constata-se a forte afirmação do autor quanto a importância da disciplina de Sociologia da Educação já que, segundo ele, não é possível compreender os aspectos sociais dentro da escola por outra via que não entendendo de fato como se comportam os grupos sociais. O manual escolar de Carvalho (1950) é dividido em cinco unidades, no qual o autor estipula um cronograma baseado no tempo previsto para que cada assunto seja abordado em sala de aula.

Tendo em vista as ideias trazidas no texto sobre as diferentes concepções de grupo, Carvalho traz contribuições de intelectuais do âmbito da Psicologia (Armand Cuvillier), Filosofia (John Fiske) e também da Sociologia Educacional (René Maunier e Charles Horton Cooley). Além disso,

nota-se algumas menções feitas pelo autor às ideias oriundas da Sociologia Francesa de Durkheim ao tratar sobre “solidariedade” e “divisão social do trabalho”.

Outro aspecto amplamente discutido no manual é a relação de poder existente entre a cultura e a religião, entrelaçadas, inclusive, na definição de comportamentos que são reforçados pelos preceitos religiosos e que foram culturalmente difundidos ao longo do tempo. Para o autor,

Constitui *Religião* o reconhecimento de um poder (ou de poderes) independente do Homem ao qual se acha ligado por um *sentimento de dependência* e com o qual (ou os quais) sente necessidade de entrar em relações. Este poder superior transcendente é tido como mais ou menos pessoal (CARVALHO, 1950, p. 35).

Semelhante ao que verificamos nos demais manuais aqui selecionados, o controle social é uma das temáticas a que Carvalho dedica atenção em seu livro. Sobre isso, o autor reconhece como os diferentes grupos sociais “Família, Escola, Arte, Comunidade, Opinião Pública, Profissão e a Religião” (CARVALHO, 1950, p. 37) influenciam nos comportamentos individuais, tornando-os cada vez mais subordinados aos interesses coletivos.

No que diz respeito ao processo educativo, o autor faz grande uso das ideias de John Dewey, Edward Lee Thorndike e de Emory Stephen Bogardus (ao tratar sobre a divisão das classes infantis) no qual define a importância da educação na vida das crianças e dos jovens, visto que a apropriação por parte dos conhecimentos culturais e científicos direciona ao lugar que este sujeito ocupará na sociedade e com quais grupos irá se relacionar. Além disso, vale ressaltar a menção feita ao autor Theobaldo Miranda Santos ao tratar sobre a responsabilidade que a educação infantil possui; indo para além das obrigações de alfabetizar, mas a de inserir a criança na vida social. Isso demonstra o diálogo existente, quando as ideias estão em concordância entre as *intelligentsia* presentes no cenário da época.

A análise também permite identificar alguns direcionamentos feitos pelo autor acerca das áreas mais relevantes para nortear o trabalho com as crianças, pois, como já dito anteriormente, este foi um livro destinado ao Curso Normal, ou seja, é necessário que o conhecimento oferecido propiciasse arcabouço teórico importantes à formação dos professores. Assim, o livro é composto por uma seção chamada “Valor dos Conhecimentos”, onde é abordada a importância que cada área do conhecimento possui, bem como quais aspectos podem ser extraídos das mesmas, tais como: valores culturais, valores educacionais, método global de ensino, noções de História, Geografia, Matemática, estudo da linguagem e o ensino cívico (CARVALHO, 1950, p. 48-52).

Nota-se a ênfase dada por Carvalho (1950) na utilização de saberes científicos para fundamentar o trabalho em todas essas áreas. Ao tratar sobre a família, por exemplo, o autor apresenta a evolução da sociedade, demonstrando características da função educativa da família nos

tempos passados e como essas transformações repercutem no comportamento familiar. Ainda sobre a temática família, o lugar da criança é muito bem definido no texto, protagonizando seu espaço enquanto um resultado das interações que a mesma vivencia em casa e com a comunidade educativa.

Ao tratar da Igreja Católica, o autor deixa clara a posição do Brasil como um país laico e que o Estado não pode, por imposição, obrigar os alunos ao convívio diário com a doutrina católica. No entanto, não deixa de reconhecer a necessidade, em detrimento da cultura religiosa adotada pela maioria dos brasileiros, das escolas tornarem facultativo o acesso aos dogmas católicos.

Confirmando o posicionamento de Delgado de Carvalho em promover uma Sociologia Laica e com bases firmadas na valorização do saber científico, é possível, através da análise do manual em questão, compreender como o autor defendia o alcance do progresso nacional através da ciência (VALE, 2009).

O manual escolar de Delgado (1950) demonstra que a Sociologia da Educação é uma área da Ciência que tem por objetivo destacar as complexidades existentes no interior das sociedades. No contexto da disseminação de ideias, o contexto escolar possui papel fundamental no direcionamento dado aos sujeitos. Por essa razão, segundo Delgado (1950) a formação é o momento de preparar o sujeito não só para ensinar os conteúdos escolares, mas também para observar e refletir acerca dos fatos sociais e é nesse contexto que a presença da Sociologia Educacional laica parece ser apontada como imprescindível para a formação desses sujeitos.

Observando a atuação dos autores dos manuais aqui analisados identificamos uma combinação entre a formação de uma geração de intérpretes que buscaram articular o campo, agenda do debate, e a ação política, reverberando suas teses e interpretações do mundo social como ideologia. Dito isto, compreender a história da formação dos professores primários, o currículo da Escola Normal e dos cursos de Pedagogia, demanda explorar as disputas ideológicas postas em cada momento histórico. No caso do recorte temporal deste trabalho, observar a atuação das duas *intelligentsia* - intelectuais católicos e intelectuais laicos – na produção de manuais escolares se mostrou frutífero para compreendermos parte da História do Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ao realizar uma pesquisa histórica, exploratória e descritiva evidenciou a maneira em como duas *intelligentsia* - intelectuais católicos e intelectuais laicos – em disputa na primeira metade do século XX buscaram se apropriar do currículo escolar para a formação de professores

para transmitir suas ideologias gerais, sendo a produção de manuais escolares de Sociologia da Educação uma de suas estratégias.

Observando o currículo de formação de professores do ensino primário das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia notamos a centralidade da disciplina Sociologia, especialmente da Sociologia da Educação. Por esse motivo, tanto intelectuais católicos quanto intelectuais escolanovistas, estiveram envolvidos na produção de manuais escolares para essa disciplina, tornando-a um *locus* de disputas ideológicas.

Esta pesquisa corrobora para compreendermos parte das disputas ideológicas que visavam o projeto de Educação nacional em um período efervescente da História do Brasil, no qual o sistema educacional passou a ser apontado como instrumento para a modernização e desenvolvimento do país.

Os autores dos manuais integrantes de *intelligentsia* laica apresentam uma proposta de formação de professores fundada exclusivamente na cientificidade, utilizando-se em seus argumentos, principalmente, autores da Sociologia positivista. Nota-se também um importante diálogo com a Psicologia da Educação americana e com autores nacionais.

Observando o manual escolar produzido por Theobaldo Miranda Santos, representante da *intelligentsia* católica, notamos que em muitos momentos apresenta as ideias de sociólogos positivistas. Porém, para isso, apresenta ferreamente sua discórdia nos pontos que as ideias desses autores vão de encontro com os princípios da Igreja Católica, principalmente quando os temas são escola e família. De modo geral, os manuais laicistas propõem explicações tidas como científicas dos fenômenos e relações sociais, enquanto que os manuais escolares católicos – a despeito de fazer uso dos conceitos de autores clássicos da Sociologia – colocam a moral cristã como a forma adequada de se comportar em sociedade e entender os fenômenos sociais.

Esta pesquisa evidencia que a formação de professores primários no Brasil da primeira metade do século XX foi marcada por disputas ideológicas que certamente afetaram os rumos dos cursos de Pedagogia, sejam esses posteriormente ofertados pelo Estado ou por instituições religiosas, tais como as Pontifícias Católicas. Este trabalho coloca em evidência a necessidade de futuras pesquisas que venham a investigar o alcance dessas obras e seus públicos efetivos. Uma Sociologia da Educação que se volte às práticas docentes da primeira metade do século XX e que investigue as apropriações dos manuais nos parece urgente e necessário para que as disputas e suas implicações fiquem mais aparentes, o que nos permitirá compreender melhor a história da formação dos professores primários brasileiro.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; *et al.* *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 07 de set. de 2019.

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. Companhia Editora Nacional, v. 19, São Paulo-SP, 1940.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de set. de 2019.

_____. *Diário Oficial da União*. Seção 1, decreto-lei nº 1.190, de 6 de abril de 1939, p. 7929, 1939.

_____. *Congresso Nacional*. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

CARVALHO, Delgado. *Elementos de Sociologia Educacional*. Companhia Editora Nacional, São Paulo-SP, 1950.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. Fundamentos do ensino de sociologia católica em uma escola normalista pública em 1935. *Cadernos Eletrônicos de Ciências Sociais*, v.3, n. 2, 2015.

_____. Fragmentos de sociologia pré-acadêmica no ensino normalista de 1935. *Em Debate*, n. 13, 2015.

_____. SOUZA, Ewerton. *Os manuais de sociologia educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas*. *Em Tese*, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 40-67, jan./jun., 2019.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. *Dialogica. Revista eletrônica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-FACED*, v.1, n.1, 2006.

CALIXTO, Jaqueline Andrade; QUILLICI NETO, Armindo. Theobaldo Miranda Santos e suas Contribuições para a História da Educação Brasileira (1942-1946). *Congresso Internacional de História: Novas Epistemes e Narrativas Contemporâneas*. 2014. Jataí-GO. Disponível em:

[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(122\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(122).pdf). Acesso em 06 de novembro de 2019.

CAVAZOTTI, M. *O manual didático de Sociologia e Sociologia Educacional: instrumento de formação didática do professor (1923-1946)*. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 01-05, 2010.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): Análise sobre uma instituição de ensino católica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. *História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005*. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina/PR, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

GUMIERO, Rafael Gonçalves; ZAMBELO, Aline Vanessa. A educação como eixo da modernização do Brasil nos anos 1930: a disputa entre Nacionalistas, Igreja Católica e Escola Nova. *Em Tese (UFSC)*, v. 14, n. 1, p. 63-81, 2017.

JÚNIOR, Aquiles Archêro. *Lições de Sociologia Educacional*. Edições e Publicações Brasil, 6ª edição, São Paulo-SP, 1961.

MAGALHÃES, J. Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação. In: R. Vieira de Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (org.). *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, p. 279-301, 1999.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MANNHEIM, Karl. O problema do intelectual. In: FORACCHI, M. (org.) *Mannheim*. São Paulo: Ética, 1982. (Grandes Cientistas Sociais: 25).

MAZUCATO, Thiago. Ideologia e utopia em karl mannheim. *Revista sem Aspas*, v. 2, n. 1/2, p. 187-195, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/viewFile/6934/4994>>. Acesso em: 19 de novembro de 2019.

NASCIMENTO, L; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010/10714>>. Acesso em: 19 de novembro de 2019.

NÓBREGA, P. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. *Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica*. Acta Scientiarum. Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, Maringá- PR, 2013.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de Sociologia Educacional*. Companhia Editora Nacional, 6ª edição, v. 4, São Paulo-SP, 1958.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos Dois Últimos Séculos*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia Histórico Crítica*. 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena M. B. COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SOUZA, Márcia. *Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64*. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia- Minas Gerais, 2018.

VALE, Nayara. Delgado de Carvalho e a História: trajetória e atuação de um “pardal de Clio” no campo intelectual do Rio de Janeiro (1931-1955). *ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História* – Fortaleza, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – Primeiros cursos de Pedagogia no Brasil (1931 a 1950).

Instituição	Sigla	Início de funcionamento	Data de criação	Situação atual
Universidade Federal do Rio de Janeiro*	UFRJ	11/04/1931	11/04/1931	Em Atividade
Universidade de São Paulo	USP	25/01/1934	03/09/1934	Em Atividade
Universidade Santa Úrsula****	USU	28/09/1939	28/03/1939	Em Extinção
Universidade Santa Úrsula****	USU	28/09/1939	28/03/1939	Em Atividade
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	01/03/1941	03/11/1940	Em Atividade
Faculdade Frassinetti do Recife	FAFIRE	13/03/1941	05/11/1940	Em Atividade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	05/05/1971	18/12/1940	Em Extinção
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-CAMPINAS	02/03/1942	21/11/1941	Em Atividade
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	01/03/1942	19/06/1942	Em Atividade
Universidade Federal da Bahia	UFBA	05/03/1941	20/10/1942	Em Atividade
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC MINAS	21/01/1943	14/01/1943	Em Atividade
Universidade Católica de Pernambuco**	UNICAP	01/03/1950	31/03/1943	Em Atividade
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	01/03/1944	19/12/1944	Em Atividade
Universidade Estadual do Ceará***	UECE	22/04/1947	22/04/1947	Em Atividade
Universidade Federal Fluminense	UFF	24/04/1947	07/05/1947	Em Atividade
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	01/03/1943	19/07/1947	Em Atividade
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC GOIÁS	22/05/1952	14/01/1949	Em Atividade
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	08/05/1950	08/05/1950	Em Atividade

Notas: *Antiga Universidade do Distrito Federal; **Antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manuel da Nóbrega; *** Criada em 1975, a partir de institutos de ensino superior isolados que existiam em várias regiões do estado do Ceará, ****. O curso da Universidade Santa Úrsula se repete por ter sido fechado e em seguida aberto com reformulações.

Fonte: e-MEC (2019).

Anexo 2 - Distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia, 1939.

1ª série	2ª série	3ª série	Curso de Didática
Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia ; Fundamentos biológicos da Educação e; Psicologia educacional.	Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da Educação ; Psicologia educacional e; Administração escolar.	História da Educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada e; Filosofia da educação.	Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação e; Fundamentos sociológicos da educação.

Fonte: Decreto-Lei nº 1190, de 1939.

Anexo 3 – Breve biografia dos autores dos manuais analisados no presente artigo.

Nome	Nascimento	Formação	Breve biografia
Archêro Júnior	Montevideú (Uruguai), em 5 de junho de 1907	Filosofia pela Universidade de São Paulo (1937). Direito pela Universidade Federal Fluminense (1941).	Naturalizou-se brasileiro ainda muito jovem. Em sua trajetória, realizou sua educação básica em uma escola normal em Itapetininga (São Paulo) Archêro Júnior cultivou durante toda a sua vida, principalmente no âmbito da educação, visto que publicou um total de 22 duas obras, dentre elas, a citada neste trabalho (Lições de Sociologia Educacional). (MORAES, 2011).
Fernando de Azevedo	São Gonçalo do Sapucaí, em Minas Gerais, em 2 de abril de 1894	Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo	Após concluir seu ensino básico em um colégio interno jesuítico, ingressou em um seminário. Neste, Azevedo teve a oportunidade de lecionar pela primeira vez como professor substituto, tendo sido esta a primeira ocasião no qual atuou no magistério (BODART e SOUZA, 2019). No entanto, apesar de sua formação, sempre esteve presente no cenário educacional, quando na década de 1920 fez parte do movimento de renovadores da educação e lançou uma proposta de reforma do ensino no Distrito Federal (ALMEIDA; CIMINO, 2012). Diante do cenário político do Brasil marcado pela Revolução Constitucionalista em São Paulo e pelo governo de Vargas, Fernando de Azevedo foi convidado a contribuir com a escrita do primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, quando também auxiliou na inauguração da Universidade de São Paulo, em 1933. Durante toda sua trajetória Azevedo fez-se presente na área da Educação, tendo como enfoque a Sociologia. Por sua formação superior, seu engajamento político e por seus escritos – como demonstraremos – inferimos que Azevedo estava integrado a <i>intelligentsia</i> laica. No Brasil, Fernando de Azevedo foi um marcante disseminador das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim. Em uma das suas primeiras obras, <i>Princípios de Sociologia</i> de 1935, Azevedo discorre acerca das ideias sociológicas com base nesse autor para professores e estudantes no país.
Teobaldo Miranda Santos	Campos, no Rio de Janeiro, em 22 de junho de 1904.	Odontologia e Farmácia no Colégio Grambery	Cursou a escola básica na Escola Normal Oficial. Sua vida na docência teve início logo em seguida, lecionando história natural na escola Superior de Agricultura e Veterinária e na Faculdade de Farmácia e Odontologia.
Delgado de Carvalho	Paris, em 4 de novembro de 1884.	Letras pela Universidade de Lyon Curso de Direito da Universidade de Lausanne, na Suíça Ciências Sociais na <i>École Libre des Sciences</i>	Por sua família ocupar um lugar privilegiado na sociedade, teve uma formação humanística desde muito novo, tendo estudado em escolas de elite da França. Em 1905, Carvalho chegou ao Brasil com o objetivo de escrever sua tese de doutorado do Curso de Diplomática da Escola de Ciências Políticas. Somente em 1906, Carvalho se fixou no Brasil, tendo assumindo o cargo de escritor no Jornal do Comércio. Nesse período, ainda escrevia em francês e seus textos eram traduzidos por outros integrantes do jornal (ANDRADE, 2013). Em meados de 1920, diante do cenário de expectativa para o desenvolvimento do país, Carvalho sendo uma figura intelectual já estabelecida no Brasil, esteve cada vez mais preocupado com os rumos que a educação estava tomando. Assim, em 1924, Carvalho aceitou o convite para participar da Associação

		<i>Politiques</i> de Paris (ANDRADE, 2013)	Brasileira de Educação (ABE), auxiliando na institucionalização “dos problemas da escolarização em âmbito nacional” (VALE, 2009, p. 3). Entre os anos de 1920 e 1930 Carvalho esteve cada vez mais presente no cenário educacional do país. Ocupou o cargo de professor substituto de inglês da escola Pedro II e, em 1927, tornou-se diretor dessa mesma escola diante da provação do atual Ministro da Educação Francisco Campos. Os anos de 1937 e 1939, diante das Reformas de Gustavo Capanema, foram marcados pela criação da Universidade do Brasil e extinção da Universidade do Distrito Federal. Capanema atuou nessas Universidades e, além disso, compôs a Primeira Comissão Nacional do Livro Didático fundada em 1938. Delgado de Carvalho dava certo enfoque a área de história, visto que acreditava ser essa uma forma de “demonstrar o progresso humano em todos os sentidos e de forma supranacional” (VALLE, 2009, p. 6).
--	--	--	---

Fontes: Valle (2009), Moraes (2011), Almeida e Cimino (2012), Andrade (2013), Bodart e Souza (2019).

Recebido em: 25/10/2019

Aceito em: 26/12/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Elizandra Cristina Rodrigues da; BODART, Cristiano das Neves. A formação de professores primários e as disputas ideológicas em manuais escolares de Sociologia da Educação (1930-1950). *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.3, n. 2, p.48-72, 2019.



PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DA UNIFAL-MG

Elias Evangelista Gomes¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a prática como componente curricular no contexto da formação docente para o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Embora o debate sobre a prática de ensino esteja em expansão nos estudos sobre a Sociologia escolar, conforme as diretrizes nacionais e as suas interpretações normativas da formação de professores no Brasil, prática de ensino e prática como componente curricular são definições distintas. Visando estimular as reflexões da área de ensino de Ciências Sociais, bem como futuras comparações entre modelos de implementação da prática como componente curricular, aborda-se como dado empírico o modelo adotado pelo Curso de Ciências Sociais - Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Assim, a partir da análise de documentos nacionais e locais, debates teóricos da educação e do ensino e informações sobre o curso e a sua reforma curricular, conclui-se que as condições de possibilidade presentes na instituição permitiram chegar a um modelo que articula prática e teoria, a construção da identidade docente e a integração com a Educação Básica desde o primeiro semestre da graduação. Contudo, ainda existem alguns desafios na implementação da prática, tanto no âmbito específico do ensino de Ciências Sociais como das demais disciplinas que contam com carga horária de prática.

Palavras chaves: Formação de Professores. Ensino de Sociologia. Prática Pedagógica. Reforma curricular.

PRACTICE AS A CURRICULUM COMPONENT IN TEACHER TRAINING FOR SOCIAL SCIENCE EDUCATION

Abstract

This article aims to discuss the practice as a curricular component in the context of teacher education for the teaching of Social Sciences in Basic Education. Although the debate on teaching practice is expanding in studies about school Sociology, according to national guidelines and their normative interpretations of teacher education in Brazil, teaching practice and practice as a curriculum component are distinct definitions. Aiming to stimulate reflections in the area of social science education, as well as future comparisons between models of practice implementation as a

¹ Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). E-mail: eliasgomesbh@yahoo.com.br

curricular component, It is approached as empirical data the model adopted by the Social Sciences Course - Degree of the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG). Thus, from the analysis of national and local documents, theoretical debates of education and teaching and information about the course and its curriculum reform, it can be concluded that the conditions of possibility present in the institution allowed us to arrive at a model that articulates practice and theory, the construction of teacher identity and integration with Basic Education since the first semester of undergraduate. However, there are still some challenges in the implementation of the practice, both in the specific scope of Social Science teaching and other disciplines that have practice hours.

Keywords: Teacher training. Sociology teaching. Pedagogical practice. Curriculum Reform.

INTRODUÇÃO

O último retorno obrigatório da Sociologia para o currículo do Ensino Médio brasileiro, em 2008, tem fomentado um rico debate sobre a formação docente em Ciências Sociais no Brasil, por meio da ampliação de cursos de licenciatura, publicações científicas, eventos acadêmicos e práticas associativas. Com muito esforço, vem sendo constituída a área de ensino de Ciências Sociais e suas diferentes instâncias têm buscado responder inúmeras questões que se impõem como prioritárias, dentre elas: como formar a dimensão prática de quem trabalhará no ensino de Sociologia na Educação Básica?

Entretanto, os desafios para a formação em Ciências Sociais não estão dissociados das demandas e normatizações que delimitam as demais licenciaturas. A exemplo disso, desde 2015, com as novas diretrizes de formação de professores definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015), os cursos de graduação que formam professores no país, têm sido demandados à discussão e implementação de uma reforma curricular que determina novas características para a formação inicial e continuada, bem como reafirma aspectos que nem sempre estão bem compreendidos pelo campo da educação. Dentre eles, está a prática como componente curricular, reafirmada na resolução do CNE, mas seguindo ainda como uma grande questão na formulação dos currículos das licenciaturas.

Procurando contribuir com o debate acerca da prática como componente curricular, este artigo discute reflexões específicas da área de ensino de Ciências Sociais e da grande área de ensino em suas formulações acerca da dimensão prática na formação docente. Busca-se referências teóricas e regulamentares, bem como reflexões sobre experiências formativas. Para isso, utilizou-se pesquisa documental em ofícios que normatizam e avaliam a formação docente nacional; dados de eventos e congressos da área de ensino de Ciências Sociais; dados, documentos e informações sobre um curso de licenciatura. Mais precisamente, utiliza-se o exemplo do Cursos de Ciências Sociais -

Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) como dado empírico para se pensar algumas possibilidades e novos desafios para a implementação da prática no âmbito da formação docente. Com isso, no contexto de aperfeiçoamento da formação docente em Ciências Sociais, espera-se estimular futuras comparações entre currículos de cursos de licenciatura em Ciências Sociais em suas articulações entre prática e teoria.

1. A prática na formação docente em Ciências Sociais

Handfas (2009) considera que os modelos formativos precisam se deslocar da dimensão unicamente didático-metodológica para uma dimensão social, que implica reconhecer o papel social da docência no Brasil. Além disso, é necessário colocar a prática de ensino no centro do debate e dos estudos como objeto das Ciências da Educação, superando uma suposta dicotomia entre prática e teoria, por meio de uma melhor articulação entre os cursos de Ciências Sociais e as faculdades, os institutos, os centros e os departamentos responsáveis por componentes curriculares da formação pedagógica.

De acordo com Moraes (2017) ainda paira sobre a formação de professores de Sociologia uma série de preconceitos e elitismos, tais como saber conteúdos e saber pesquisar é saber ensinar, que os assuntos relacionados ao ensino são prerrogativas dos pedagogos, que dominar as teorias é dominar as práticas, que o bacharelado é uma formação densa e a formação pedagógica um verniz, que ser pesquisador é resultado da aprendizagem e ser professor é uma vocação ou um dom.

Em análise sobre o censo escolar realizado pelo INEP/MEC em 2016, Bodart e Silva (2016) consideram que os professores de Sociologia que atuam nas escolas brasileiras possuem dificuldades no acesso a recursos didáticos-pedagógicos, persistindo uma desvalorização da disciplina no âmbito escolar e que, mesmo com a expansão do número de cursos de graduação, ainda faltam professores licenciados em Ciências Sociais. Para Raizer e outros (2017), diante dessa situação de poucos licenciados com formação específica, urge um novo planejamento da formação inicial e continuada da docência no Brasil, por meio de cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e mestrados profissionais na área de Ciências Sociais.

Contudo, há uma tendência nos estudos sobre formação de professores em Ciências Sociais de não apenas considerar a importância dos currículos formais dos cursos, mas também levar em conta que a prática docente alia tanto as múltiplas experiências dentro das disciplinas e dos projetos pedagógicos institucionais quanto os percursos e as experiências outras dos licenciandos e docentes.

Oliveira (2019) identifica certa metodologia heterodoxa e inventiva entre os professores estudados em sua pesquisa, apontando que a prática pedagógica em Sociologia somente pode ser compreendida a partir do entendimento sobre as trajetórias sociais dos docentes, articulando aspectos objetivos da formação acadêmica e das experiências construídas nas demais instâncias socializadoras.

Schweig (2015) propõe um deslocamento da perspectiva normativa relacionada às metodologias do ensino de Sociologia para compreender a aprendizagem da prática docente, constatando que o processo formativo é um desenvolvimento da abertura dos sujeitos à criatividade e ao improviso. Para a autora, “engajar-se no projeto de se tornar professor se relaciona ao processo de seguir fluxos e junta-se ao mundo” (2015, p. 175). Desse modo, a aprendizagem do exercício profissional é uma forma de participação na prática social, na prática da docência, sendo que a Sociologia não é uma obra acabada a ser transposta para a escola, mas sua coerência é coproduzida no encontro entre professores e estudantes.

Inspirada na Antropologia de Ingold, Schweig afirma que o professor de Sociologia na escola é um cientista que precisa “prestar atenção” nas situações localizadas no coração da sala de aula. Assim, a Sociologia escolar é um desafio aos protocolos científicos vigentes, pois a prática docente é uma forma de correspondência, baseada no acompanhamento dos movimentos dos outros e não na reprodução literal do saber científico do modo como o professor tem contato no ambiente acadêmico. Ao seguir os movimentos da aprendizagem e do ensino no contexto escolar, o professor de Sociologia é demandado o tempo inteiro a oferecer intervenções, questões e respostas às inquietações dos estudantes do Ensino Médio. Assim, a prática docente não pode ser vista como um ato de materializar práticas de sucesso, mas um modo de estar em sala e compreender os fluxos de interesses acerca dos conhecimentos sociológicos.

Ao estudar as representações sociais de licenciandos em Ciências Sociais acerca da elaboração das práticas e inovações pedagógicas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Santos (2017) identifica dois princípios orientadores das ações: 1) dominar a linguagem conceitual específica das Ciências Sociais e 2) dominar conhecimentos gerais que possibilitem a formação para o exercício da cidadania. Assim, as diferentes formas de conceber a docência são orientadas pelas noções relacionadas à promoção uma consciência sociológica e uma consciência cidadã, “duas faces do mesmo processo formativo: a preparação de uma cidadania sociologizada” (SANTOS, 2017, p. 250).

O autor afirma que a iniciação à docência vai além dos aspectos normativos do estágio, quase sempre limitados à observação, problematização e relato da experiência. No processo mais

longo de experimentação da docência, seria construído o olhar do sociólogo para observar e propor soluções pedagógicas. Isto é, a formação docente nas Ciências Sociais constitui-se de uma formação para uma Sociologia da Educação, um aprender a compreender as demandas do ensino na escola. Assim, Santos afirma que alguns fatores ancoram as representações dos pibidianos acerca da prática pedagógica, a saber: o modelo de inserção na escola, pela via de projeto institucional teórico, temático e metodológico; uma maior duração da permanência na escola; uma melhor valorização da inserção, sendo que a bolsa seria um elemento atrativo; uma projeção e uma identidade mais próxima ao perfil de professor de Sociologia e não apenas de sociólogo; uma concepção de Sociologia e de ciência voltada para a comunidade externa ao meio acadêmico, mais próxima de uma Sociologia pública; a escola seria um espaço de intervenção e de ensino de problemas pedagógicos e não apenas de problemas sociológicos.

Neste sentido, as contribuições de Schweig e Santos são pertinentes para compreender que o cenário da formação das práticas de ensino em Ciências Sociais vêm mudando. Por meio do PIBID de Ciências Sociais ou Sociologia nas universidades brasileiras, têm sido possível ir além da mera reprodução de manuais de metodologia de ensino ou de um conteúdo deslocado do contexto escolar. As contribuições dos autores permitem ir além dos embates entre bacharelado e licenciatura e compreender as especificidades do processo formativo para a docência na Educação Básica. Desse modo, a formação do professor de Sociologia escolar é uma representação ancorada na ação e uma ação orientada por princípios híbridos constituídos no trânsito entre conhecimentos específicos e pedagógicos, entre a universidade e a escola. Assim, a prática não é apenas ensinada, mas aprendida na experiência, no percurso, no encontro, no trajeto sob determinadas condições individuais e institucionais.

Neste sentido, as experiências dos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais têm sido emblemáticas na articulação entre teoria e prática, possibilitando uma série de experimentações que conectam formação inicial e formação continuada. Consistentemente, a prática realizada nos dois programas não favorece apenas a formação continuada de docentes do Ensino Médio, mas também dos docentes da Educação Superior, na área de ensino de Ciências Sociais, uma vez que muitos acabaram por assumir as disciplinas de ensino e estágio em arranjos internos dos departamentos.

Neste cenário de esforços pelo aprimoramento da formação de professores de Sociologia no Brasil, nos encontros e eventos nacionais e locais sobre o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica[1], têm sido criados espaços formativos, tais como oficinas pedagógicas de modo difundir

métodos e técnicas de ensino tais como jogos de tabuleiro e digitais; performances, dublagem, teatro e demais expressões cênicas; dinâmicas de grupo e sensoriais; pesquisa de opinião, amostragem e outras modalidades de investigação escolar; análise de dados; desenhos, HQs e quadrinhos; fotografia; músicas; livros, poesia e literatura; mídias digitais, celulares na sala de aula e blogs; curta-metragem; usos de memes; júri, parlamentos e atividades organizacionais simuladas; representação política na escola, assembleias e clubes estudantis; produção de materiais didáticos; usos de imagens e audiovisuais; montagem de bonecas; avaliação escolar; ludicidade; aprendizagem baseada em problemas; abordagens de temáticas relacionadas aos direitos humanos, marcadores sociais da diferença, africanidades, espaço urbano, democracia e participação, violência, dentre outros.

Assim, observa-se que, na última década, os debates sobre a formação docente em Ciências Sociais têm sido fundamentados não apenas em referências teóricas clássicas e contemporâneas sobre práticas de ensino, mas também estimulado uma educação da prática por dentro da docência, por dentro das práticas e dos processos internos e externos aos cursos de graduação. Em suma, as discussões teóricas e as políticas formativas chamam a atenção para um processo de socialização docente que articule preocupações teóricas e práticas, um enlaçamento entre conhecimentos acadêmicos e escolares, conteúdos específicos e gerais, vivências escolares e pessoais dos estudantes e docentes e fundamentação metodológica e técnica, capazes de fomentar um ensino adequado ao nível de escolarização, aos sujeitos participantes do processo educacional e forte, do ponto de vista do compromisso teórico e pedagógico com os conteúdos das Ciências Sociais no ambiente escolar.

2. O QUE É PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR?

Se a preocupação com a inserção da prática na formação docente em Ciências Sociais é ainda recente, na grande área de ensino a introdução da prática tem um longo percurso de debates e produções científicas. Na década de 1980, os estudos de Schön (1992) apontavam para a necessidade de formação de um professor-reflexivo. Sua epistemologia da prática impactou o pensamento educacional acerca da formação docente, passando a compreender o docente não como um tradutor ou reproduzidor de métodos e técnicas de ensino, mas um pesquisador de sua própria prática (REAL, 2012). No Brasil, nas duas últimas décadas, os esforços para institucionalizar a prática na formação de professoras e professores alcançou mais visibilidade e presença nos instrumentos normativos.

De acordo com Real (2012), há ainda uma série de tensões e incompreensões não resolvidas acerca da prática na formação docente no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, teria sido um marco ao afirmar em seu Art. 65: “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Porém, segundo a autora, a noção de prática estava ainda articulada a um modelo aplicacionista, por meio do exercício do estágio supervisionado.

A partir da reforma da formação de professores, instituída através do Parecer CNE/CP nº 09/2001, colocou-se em questão o modelo 3+1, que desenvolvia três anos de bacharelado e um ano de formação docente, diferenciando prática como componente curricular e estágio supervisionado. Assim, a nova diretriz atribuiu um lugar específico para a articulação entre teoria e prática, mediante a consideração de que não necessitaria ocorrer na escola, mas podendo acontecer na instituição formadora. Contudo, ainda segundo Real (2012), a distinção no âmbito jurídico-legal não reduziu as dúvidas sobre o que era a prática como componente curricular e o que era o estágio. Por isso, ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu novo parecer (Parecer CNE/CP nº 09/2001), no qual deixou de utilizar o termo prática de ensino e passou a designar e caracterizar o que seria a prática como componente curricular.

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e estender ao longo de todo o processo. Em articulação intrínseca com o estágio com o estágio supervisionado e com as demais atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente escolar (CNE, 2001b, p.11).

Ainda no Parecer CNE/CP nº 09/2001,

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (CNE, 2001b).

Em 2002, o Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2002, definiu a carga horária mínima de 2800 horas para todos os cursos de licenciatura no Brasil e também atribuiu cargas horárias mínimas tanto para o estágio supervisionado (400 horas) quanto para a prática como componente curricular (400 horas), ficando nas mãos das instituições formadoras construir os modelos próprios dentro de seus projetos pedagógicos. Assim, a partir de uma compreensão linguística associada à formação universitária, o termo *prática como componente curricular* significa que “deve haver aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa do curso” (REAL, 2012, p. 50). Embora as tentativas

de especificação da prática por meio de resoluções não sanaram as dúvidas, ao contrário, diversas questões foram levantadas, a saber: a) “como projetar um curso de licenciatura, considerando a prática como componente curricular?”; b) “qual modelo a ser utilizado que não seja ‘aplicacionista?’”; c) “Deve-se inserir uma disciplina intitulada prática de ensino, desde o início do curso?”; d) “se deve acrescentar uma dimensão prática em algumas disciplinas” e e) “ou será que deveriam criar disciplinas a serem ofertadas por um caráter eminentemente prático?” (REAL, 2012, p. 59).

Porém, se as normativas não responderam tudo sobre como introduzir a prática nos componentes curriculares da formação de professores, algumas balizas foram instaladas no percurso, por exemplo: a prática como trabalho consciente, deve constar no projeto pedagógico do curso, realizar do início ao fim do processo formativo, problematização e teorização resultantes do contato direto com a Educação Básica e com a Educação Superior e voltadas à resolução de situações-problemas.

As políticas de formação docente formuladas ao longo das três últimas décadas no Brasil têm sido tributárias de tendências teóricas internacionais. Exemplo disso, as contribuições de Maurice Tardif (2014) têm sido influentes no contexto nacional. Para o autor, os saberes docentes possuem fontes diversas e são formulados a partir de saberes experienciais, escolares, acadêmicos, disciplinares, curriculares, nas relações com pares e em suas trocas e da prática em sala de aula, ou seja, nesta concepção, os saberes docentes são saberes plurais e heterogêneos. Em conjunto, configuram-se como uma razão prática, social e voltada para o outro. De certa forma, a visão de Tardif aproxima-se da noção “prático-reflexivo” de Schön, porém, distancia-se das visões cognitivistas da formação docente. Para o autor, o saber docente é um construto social, sendo que suas competências profissionais são formas de racionalização, deliberação e argumentação da própria prática. Assim, se o sujeito pretende aprender uma profissão o mais lógico seria aprender com quem sabe aquele trabalho. Dessa maneira, um dos principais desafios da formação docente seria abrir espaço no currículo para os conhecimentos práticos da profissão e para a análise das práticas.

Além disso, o autor ressalta a importância da unidade da profissão docente da Educação Básica à Educação Superior, por meio de um reconhecimento mútuo de saberes e competências, possibilitando realizar melhor o ofício comum. Assim, considerar o sujeito da docência como *ator social* implica em reconhecê-lo, ao mesmo tempo, como agente de mudanças e portador de valores emancipadores.

Em síntese, o modelo profissional, em contraposição ao modelo exclusivamente acadêmico, formaria um perfil profissional reflexivo, capaz de deliberar, questionar, objetivar, aperfeiçoar e melhorar a própria prática. Sendo assim, os saberes profissionais, baseados em uma epistemologia da prática, têm o mesmo estatuto dos saberes acadêmicos. Em vista disso, na formação via modelo profissional, há uma centralidade da prática, onde a escola é tida como o lócus central da construção dos saberes. Não obstante, deve ocorrer uma partilha no processo formativo e uma alternância entre o espaço escolar e o espaço universitário, envolvendo diferentes atores. Por fim, a formação é uma reflexão sobre a prática, baseada nas competências na resolução de problemas, realização de projetos etc.

Contudo, Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011) alerta que, diante da urgência da implementação da prática nos cursos de licenciatura, a formação prática não deve significar improviso profissional ou um ato de estar na sala de aula sem planejamento ou intencionalidade formativa. O autor acrescenta ainda que o rompimento com o modelo que preconiza a teoria em relação à prática não deve implicar um abandono da formação teórica. Assim sendo, tem sido um importante dilema compreender e aplicar a normatização da prática como componente curricular na formação docente no Brasil.

No sentido de regular a Educação Superior, a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e para cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

1º Os cursos que tratam o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante, conforme o núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (CNE, 2015 - grifo nosso).

Em consonância à normativa anterior, no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância, para o reconhecimento e renovação de reconhecimento, que

compõe o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), etapa avaliativa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existe um indicador que monitora a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. No seu indicador 1.6, que averigua a metodologia do curso, classifica como nota máxima, cinco (05), aqueles cursos que:

A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCNs, quando houver), atende ao desenvolvimento dos conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia discente, coaduna-se com as práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação entre teoria-prática, e é claramente inovadora e baseada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (INEP, 2017, p. 12).

No indicador 1.21 do mesmo Instrumento de Avaliação, item também obrigatório para as licenciaturas, que avalia a integração com as redes públicas de ensino, atribui nota cinco (05), maior nota, para os cursos que cumprem com o seguinte critério de análise:

Os convênios e ações promovem integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação das estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas, com resultados relevantes para os discentes e para as escolas de Educação Básica, havendo ações comprovadamente exitosas (INEP, 2017, p. 19).

Em que pese a prática como componente curricular estar presente nos processos de regulação das licenciaturas não é pacificado o entendimento sobre o que realmente seja e o que possa se reconhecido como ação válida, tornando o debate fundamental não apenas no universo geral da formação do professorado, mas também no caso específico do fecundo debate sobre metodologia na formação docente em Ciências Sociais.

3. AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE UM CURSO FRENTE À REFORMA CURRICULAR

O debate acadêmico sobre a formação docente em Ciências Sociais para a Educação Básica tem crescido no Brasil, bem como a expandido a discussão específica acerca da prática de ensino no contexto escolar (BORDART, SOUZA, 2017). Porém, no cenário de reforma da formação docente, ainda são ausentes os trabalhos que tratam sobre a prática como componente curricular em diálogo entre as normativas nacionais e os currículos da licenciatura em Ciências Sociais. Desse

modo, pensa-se que analisar alguns aspectos do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de uma licenciatura em Ciências Sociais, à luz da legislação, das teorias educacionais, pode estimular uma importante reflexão entre coordenadores e membros de órgãos formuladores dos cursos da área e pesquisadores. A partir deste estudo, espera-se que seja possível estabelecer outras comparações e análises relacionadas à diversidade e aos padrões de incorporação da prática como componente curricular no âmbito dos cursos distribuídos pelo país. Desse modo, acredita-se que uma experiência interessante a ser observada é o novo currículo do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), localizada no Sul de Minas Gerais, aprovado em 2019, para entrar em vigor em 2020.

O curso foi implementado em 2009, a partir da adesão da instituição ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), justificado pelo sanção da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que restabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio. Ao longo de seus dez anos de existência, o curso tem sido um importante formador de professores para o Ensino Médio, no Sul de Minas Gerais e em diferentes localidades do Estado de São Paulo.

Na instituição, existem dois cursos de Ciências Sociais, o de bacharelado e o de licenciatura. Ambos possuem estruturas administrativas separadas e integradas. São duas coordenações de curso (dois coordenadores e dois vice-coordenadores), dois Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), compostos por dois presidentes e membros que se ocupam das tarefas relacionadas ao estágio, trabalho de conclusão de curso, monitoramento do PPC e acompanhamento de egressos, e dois colegiados, formados pelos coordenadores e vice-coordenadores dos dois cursos, mais duas representações estudantis, uma do bacharelado e outra da licenciatura. Na prática, os colegiados são os órgãos integrados dos cursos.

Além disso, existe uma instância que é a Assembleia, envolvendo docentes do bacharelado e da licenciatura, para pautas comuns, tais como: a atribuição de horários e disciplinas, eventos integrados, resoluções e encaminhamentos comuns aos dois cursos. Observa-se que as estruturas administrativas ora separadas ora integradas têm permitido aos cursos a construção de suas identidades específicas, o engajamento de número equilibrado de docentes em ambas modalidades, bem como o atendimento às demandas por acolhimento dos estudantes e dos debates sobre as formações específicas.

Atualmente, o curso conta com treze docentes graduados ou doutores em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia) e Educação e uma docente com trajetória integral na Psicologia. Destaca-se que nos últimos anos, foram contratados dois professores vinculados ao

ensino de Ciências Sociais, com cerca de dez anos de experiência em docência na Educação Básica e superior, por meio de concursos públicos específicos para as disciplinas de prática e estágio. Ademais, dos quatorze docentes vinculados aos dois cursos, são quatro que atuam nas áreas de Sociologia da Educação e Antropologia e Educação.

Os docentes se dividem em sete docentes para a estrutura administrativa do bacharelado e seis para a estrutura administrativa da licenciatura. Um docente encontra-se afastado para o exercício da função de reitor da Universidade e uma docente afastada para capacitação. Desse modo, dos quatorze docentes, são quatro sociólogos que atuam diretamente com a formação docente, por meio de coordenação de programas de formação de professores, disciplinas obrigatórias e eletivas e supervisão de estágios. São ainda três outros docentes parceiros na administração do curso de licenciatura. Os atuais coordenadores do curso, embora não vinculados aos estudos sobre educação, são docentes que se destacam por experiências ou como docente da Educação Básica ou como coordenador do PIBID e supervisor de estágio, no início da trajetória do curso.

Em suma, trata-se de um corpo docente com bastante compromisso com a formação docente e que consegue estabelecer um importante diálogo com os colegas tidos como “de bacharelado”. Essas relações de parceria e diálogo, bem como a existência de um ambiente tranquilo de trabalho, com poucos conflitos entre docentes, têm sido essenciais para equilibrar perspectivas e encaminhamentos de interesses dos dois cursos. Além disso, deve-se considerar que a UNIFAL-MG conseguiu por meio de concursos públicos ou por redirecionamento da trajetória de pesquisa, contar com um número significativo de docentes vinculados à Sociologia da Educação e ao ensino de Ciências Sociais, fundamentais para a articulação entre teorias e políticas de formação de professores em Ciências Sociais.

Embora o curso tenha conquistado nota máxima na Avaliação de Cursos de Graduação, realizada pelo INEP, o NDE considerava que o curso estava longe da integralidade dos princípios da Resolução CNE 02/2015 e das pertinentes conclusões formuladas pelos estudos sobre a formação docente em Ciências Sociais. Contudo, é importante ponderar que, na Universidade Federal de Alfenas, não houve uma orientação institucional sobre modelos a serem adotados para a prática como componente curricular, em resposta às normatizações nacionais, o que permitiu, mesmo com a série de dúvidas persistentes no campo da formação de professores, a cada NDE elaborar as suas propostas de forma autônoma. Se por um lado a falta de orientação pode ter implicado em adoção imprecisa em alguns casos, por outro permitiu que cada curso construísse modelos que fossem adequados às demandas e Diretrizes Nacionais Curriculares de suas respectivas áreas.

Frente às mudanças necessárias, em função da nova resolução do CNE e gozando de certa autonomia reflexiva e propositiva no âmbito do curso, ao longo do ano de 2018, o NDE do curso Ciências Sociais – Licenciatura realizou uma série de fóruns, reunindo estudantes e docentes do curso para a formulação do novo PPC e com especialistas em prática como componente curricular.

A partir desses fóruns, alguns pontos foram pacificados, para a formulação inicial da reforma curricular: a) não haver ampliação de carga horária total do curso para além das 3200 horas; b) iniciar o debate acerca da distribuição dos componentes curriculares, garantindo os 10% da carga horária geral para programas e projetos de extensão, conforme o Plano Nacional de Educação (2014-2024); c) iniciar a formação docente no primeiro semestre; d) equilibrar a importância da área de ensino de Ciências Sociais no mesmo patamar da Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia; e) integrar diferentes perspectivas normativas de modo consistente e f) cumprir integralmente as diretrizes da formação docente, pois havia uma concordância de que elas contribuíram na melhoria do processo formativo. A partir do consenso acerca desses pontos, foi possível articular os aspectos normativos, as contribuições dos docentes e discentes e as reflexões e experiências acumuladas pela área de ensino de Ciências Sociais dentro do curso e no Brasil.

No antigo PPC do curso, em vigência até o final de 2019, os estudantes de licenciatura começavam as disciplinas relacionadas à formação docente no quinto semestre, com destaque para o início do estágio, que durava toda a segunda metade do curso, através dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV. No currículo antigo, fazia-se a distribuição da carga horária de prática como componente curricular entre certas disciplinas, a saber: 30h em Didática, 180h em Laboratório de Ensino de Sociologia I e II, 30h em Psicologia da Educação, 60h em Fundamentos da Educação Inclusiva I e II e 120 horas em Trabalho de Conclusão de Curso II. Embora houvesse uma importante experiência de elaboração da prática nos Laboratórios de Ensino de Sociologia I e II, em virtude da articulação universidade e escola, observava-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência fomentava importante experiência que merecia ser institucionalizada.

Concretamente, desde a nova edição do PIBID, por meio do Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançado em 2018, o curso vinha debatendo e buscando estabelecer estratégias de institucionalização das práticas experimentadas no programa. Havia uma preocupação em criar uma referência para o novo currículo e também não deixar o curso refém da existência ou não existência do programa federal para ter a prática iniciada nos primeiros semestres da formação e articulada à Educação Básica. Ainda com o currículo antigo em vigor, em 2018, o curso criou disciplinas articuladoras do PIBID, por meio de eletivas, tais

como *Prática Pedagógica em Ciências Sociais e Ciências Sociais na Educação Básica*, ministradas por professores da área de ensino de Ciências Sociais e Sociologia da Educação. Todos os participantes do PIBID deveriam se matricular. Com a experiência de aperfeiçoamento da articulação entre teoria e prática, foi possível consolidar a proposta de prática como componente curricular para o novo PPC, implicando na redistribuição a carga horária em um novo modelo de formação docente em Ciências Sociais.

4. UMA NOVA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA

Em que pese o objetivo deste artigo seja discutir as possibilidades e os desafios da implementação da prática como componente curricular, a partir da nova matriz do curso de Ciências Sociais - Licenciatura da UNIFAL-MG, entende-se que, para a leitora e o leitor compreender a proposta pedagógica, é importante entender a estrutura curricular geral. Desse modo, o Curso foi dividido em cinco núcleos, de acordo com a organização determinada pela Resolução CNE 02/2015. São eles: Núcleo I - Estudos de formação geral e Núcleo II - Aprofundamento e diversificação de estudos, que correspondem a um total de 2200h. Neles estão distribuídas as cargas horárias dos componentes curriculares específicos e de interface entre Ciências Sociais e Educação, o trabalho de conclusão de curso e a curricularização da extensão; o Núcleo III - Estudos integradores, que totalizam 200h, para realização de atividades complementares de interesse específico das/dos estudantes; o Núcleo IV - Prática como componente curricular, em um total de 400h e o Núcleo V - Estágio supervisionado, compreendendo 400h totais.

Quadro 1 - Detalhamento curricular - Ciências Sociais - Licenciatura - UNIFAL-MG.

Detalhamento Curricular			
Tipos de atividades formativas	Componentes Curriculares e a respectiva CH	CH subtotal	CH total por tipo
<p>Núcleo I: Estudos de formação geral e</p> <p>Núcleo II: Aprofundamento e diversificação de estudos</p>	<p>Formação na interface entre Ciências Sociais e Educação</p> <p>Ensino de Ciências Sociais I (30h) Política Educacional Brasileira (30h) Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h) Fundamentos da Educação Inclusiva II (30h) Libras (30h) Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (60h) Didática (60h) Ensino de Ciências Sociais II (45h) Educação Ambiental (30h) Psicologia da Educação (60h)</p>	690	2200

	Antropologia e Educação (60h) Ensino de Ciências Sociais III (45h) Relações Étnico-raciais e Educação (60h) Sociologia da Educação (60h) Gestão Educacional (60h)		
	Formação específica em Ciências Sociais Antropologia I (60h) Ciência Política I (60h) Sociologia I (60h) Introdução à Pesquisa Social (60h/30h) Antropologia II (60h) Ciência Política II (60h) Sociologia II (60h) Epistemologia (60h) Antropologia III (60h) Ciência Política III (60h) Sociologia III (60h) Metodologia Quantitativa (30h/15h) Metodologia Qualitativa (30h/15h) Antropologia IV (60h) Ciência Política IV (60h) Sociologia IV (60h) Eletiva ou optativa (60h) Eletiva ou optativa (60h)	1080	
	TCC (110h)	110	
	Extensão	320	
Núcleo III: Estudos integradores	Atividades complementares de interesse específico da/do estudante		200
Núcleo IV: Prática como componente curricular	Práticas em Educação I (45) Política Educacional Brasileira (30h) Prática em Educação II (45h) Prática em Educação III (45h) Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h) Prática em Educação IV (45h) Fundamentos da da Educação Inclusiva II (30h) Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (30h) Didática (30h) Ensino de Ciências Sociais II (30h) Ensino de Ciências Sociais III (30h) TCC (10h)		400
Núcleo V: Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I (100h) Estágio Supervisionado II (100h) Estágio Supervisionado III (100h) Estágio Supervisionado IV (100h)		400
Carga horária total do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura			3200

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura (UNIFAL-MG, 2019).

Desse modo, em consonância com a Resolução CNE 02/2015 e o Instrumento de Avaliação dos Cursos, na reforma curricular, detalhou-se em quais novos componentes curriculares a prática

estaria inserida. Porém, nos interesses deste artigo, destaca-se a criação de componentes curriculares específicos da área de ensino de Ciências Sociais que visam a implementação de carga horária expressiva de prática. Ao lado de Antropologia I, II, III e IV, Ciência Política I, II, III e IV, Sociologia I, II, III e IV, foi criada as Práticas em Educação I, II, III e IV. Esta criação teve múltiplos objetivos relacionados aos consensos que orientaram a reestruturação do PPC, tais como: articular a teoria e a prática, fortalecer a identidade profissional docente, equilibrar a relevância dos componentes curriculares da formação específica em Ciências Sociais e da formação na interface entre Ciências Sociais e Educação, cumprir de maneira consistente e integrada diferentes normativas, desde o primeiro semestre do curso.

Vale mencionar que a fundamentação legal para o novo currículo é extensa e compreende aspectos normativos nacionais e próprios da UNIFAL-MG, porém, destaca-se que para a implementação da prática como componente curricular no curso, articulou-se ainda a Lei 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que coloca como meta a introdução dos 10% de extensão nos cursos de graduação. Porém, não houve uma sobreposição da carga horária de prática como componente curricular com a carga horária de extensão, mas uma associação no mesmo componente curricular. As Práticas em Educação I, II, III e IV são compostas por articulação de carga horária em sala de aula na universidade e atividades de extensão nas escolas.

Porém, não se tratou de uma associação meramente normativa, como um simples cumprimento da legislação. Havia uma preocupação pedagógica do curso em institucionalizar as experiências didáticas do PIBID dentro do curso de Ciências Sociais. Entendia-se que a iniciação à docência precisava ser remunerada por bolsa, porém, o curso não poderia perder as experiências exitosas de formulação de soluções pedagógicas, que articulavam teoria e prática e promoviam uma boa conexão entre universidade e escola.

De modo concreto, buscou-se responder em termos de prática curricular às questões postas pelo campo da educação sobre a articulação de saberes acadêmicos e escolares, de intensificação da formação por meio do contato direto e cotidiano com profissionais que estão no ambiente escolar, bem como a construção da identidade docente desde o início da formação. Contudo, o curso buscou estabelecer uma conexão dessas contribuições com o debate acumulado pela área de ensino de Ciências Sociais. A partir dessas balizas pedagógicas, foram formuladas as seguintes ementas:

1º Semestre

Práticas em Educação I (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

Currículo e ensino escolar. Tema, teoria e conceito. Exercícios de transposição didática e elaboração de programa de ensino, plano de aula e sequência didática. Extensão e integração com a rede pública de ensino.

2º Semestre

Práticas em Educação II (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

Linguagens e ensino escolar. Leitura, análise de textos, escrita e redação. Mídia e educação, tecnologias analógicas e tecnologias digitais na Educação Básica. Elaboração de proposta pedagógica com leitura e escrita. Produção de materiais audiovisuais. Extensão e integração com a rede pública de ensino.

3º Semestre

Práticas em Educação III (45h Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

Cotidiano e ensino escolar. Análise de dados e aproximações do cotidiano das/dos estudantes da Educação Básica. Produção de exposições e instalações e atividades extraclasse. Elaboração de roteiro de visitas e viagens escolares. Extensão e integração com a rede pública de ensino.

4º Semestre

Práticas em Educação IV (45h - Prática como componente curricular + 30h - Extensão)

Pesquisa e ensino escolar. Trabalho de campo, etnografia, análise de gráficos, estatística, dados qualitativos e quantitativos. Elaboração de propostas pedagógicas de pesquisa escolar. Elaboração de avaliações individuais e coletivas para o contexto escolar. Extensão e integração com a rede pública de ensino.

Desse modo, as Práticas em Educação I, II, III e IV terão cada uma 45 horas de prática como componente curricular, sendo 30 horas presenciais no turno regular do curso, 15 horas de atividades discentes autônomas e 30 horas de extensão, visando a integração com a Educação Básica. Com isso, ao longo dos quatro primeiros semestres da graduação, das 400 horas de prática como componente curricular obrigatórias, de acordo com a Resolução CNE 02/2015, as Práticas em Educação I, II, III e IV utilizarão 180 horas e, das 320 horas em programas e projetos de extensão, de acordo com o PNE (2014-2024), serão realizadas 120 horas.

Contudo, vale destacar que as ementas buscam cumprir em paralelo à realização de disciplinas básicas do curso, vinculadas à Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia, uma série de competências que já vinham sendo experimentadas na segunda metade do currículo antigo, através dos Laboratórios de Ensino, soluções pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID e conhecimentos apreendidos em participações em eventos da área de ensino de Ciências Sociais. Além das Práticas em Educação I, II, III e IV, a área de ensino de Ciências Sociais do curso da UNIFAL-MG, formulou outras disciplinas que visam articular teoria e prática, às respectivas modalidades de ensino escolar e não escolar, bem como tópicos relacionados à interdisciplinaridade, à avaliação e proposição pedagógica a partir do Trabalho de Conclusão de Curso.

6º Semestre

Ensino de Ciências Sociais II (45h - Teórica + 30h - Prática como componente curricular)

Tecnologias educacionais e estratégias didático-pedagógicas para o Ensino de Ciências Sociais no ensino fundamental, no Ensino Médio, na educação de jovens e adultos e na educação não-formal.

7º Semestre

Ensino de Ciências Sociais III (45h - Teórica + 30h - Prática como componente curricular)

Tópicos clássicos e contemporâneos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Interdisciplinaridade. Avaliação escolar no Ensino de Ciências Sociais. Elaboração de programa de ensino para ano letivo

8º Semestre

Trabalho de Conclusão de Curso (110h - Teórica + 10h - Prática como componente curricular)

Elaboração de proposta pedagógica relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso na interface entre Ciências Sociais e Educação (UNIFAL-MG, 2019).

Em suma, o curso implementou um modelo de prática como componente curricular que busca articulação não apenas com os aspectos normativos da extensão, mas com os anseios oriundos do processo de reforma democrática do currículo, onde pode ouvir egressos, docentes e estudantes. Trata-se de um modelo inspirado nas contribuições do PIBID de Ciências Sociais e na circulação de estudantes e docentes do curso nos eventos da área de ensino de Ciências Sociais. Então, que tipo de prática como componente curricular o curso queria? Uma prática capaz de valorizar saberes específicos e gerais, conforme apresentado na pesquisa de Santos (2017), que garante o mesmo estatuto entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares (Tardif, 2014), que acompanhe os fluxos e os movimentos das Ciências Sociais onde ela acontece na prática, a sala de aula (Schweig, 2015), que permita a articulação entre experiências no âmbito das disciplinas bem como uma reflexão sobre as experiências de cada futuro professor (Oliveira, 2019).

Assim, pode se afirmar que o curso da UNIFAL-MG adotou um modelo integrado de prática como componente curricular que é fundamentado na teoria e na prática, nos conhecimentos teóricos da área de ensino, bem como na prática de trabalho com a formação docente, baseada em uma escuta atenta às demandas da escola e dos sujeitos envolvidos nos processos socializadores. O novo currículo fomenta um modelo de prática como componente curricular que possui compromisso com a Educação Básica e em saber que o novo professor aprende mais e melhor na aproximação do ambiente onde irá trabalhar no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de parecer novo, o debate sobre prática como componente curricular na formação docente no Brasil não é recente. Fato é que as novas diretrizes para a formação de professores no

Brasil realçou a pertinência da discussão. Considerando isso, no contexto das Ciências Sociais, há um largo espaço para as reflexões relacionadas aos modos de articulação entre prática e teoria na formação inicial, bem como para pensar a implementação da prática como componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos.

No contexto da reforma curricular das licenciaturas, constatou-se que a nova implementação da prática como componente curricular responde a uma condição de possibilidade específica da UNIFAL-MG, que contempla: a) uma importante presença de docentes que trabalham com Sociologia da Educação e ensino de Ciências Sociais; b) uma separação e integração administrativa da licenciatura e bacharelado, que favorece uma gestão democrática do curso e do currículo; c) uma significativa colaboração entre docentes tidos como “de licenciatura” e “de bacharelado”; d) uma construção participativa da reforma curricular adotada pelo NDE, envolvendo estudantes, docentes, egressos e especialistas em ensino e e) um aprendizado consistente acerca da experiência do PIBID no curso.

Desse modo, compreende-se que o curso da instituição encontrou uma forma inovadora para articular diferentes normativas e possibilitar um reposicionamento da licenciatura frente à cultura ainda persistente de currículos pautados pelo bacharelado. Por isso, é possível afirmar que o novo currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UNIFAL-MG é, concomitantemente, um currículo autônomo e integrado. É autônomo pela liberdade de definir seu próprio percurso, a partir das características e demandas específicas da formação docente. É integrado na medida em que mantém o contato entre estudantes e docentes de licenciatura e bacharelado, a relação entre a universidade e a escola, entre saberes acadêmicos e saberes escolares, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre teoria e prática desde o início do curso.

Entretanto, um desafio ainda persistente é evidenciar nas ementas e nos programas de ensino das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do curso e que contam com carga horária de prática aquilo que pretendem cumprir em termos de atividades práticas. Não é possível acreditar que uma cultura de teorização sem prática possa ser modificada de maneira informal ou sustentada apenas pelo discursos da autonomia docente e do direito de cátedra. Desse modo, ainda há uma lacuna a ser preenchida referente às estratégias de prática como componente curricular nas disciplinas que contam com carga horária específica, a saber: Política Educacional Brasileira (30h); Fundamentos da Educação Inclusiva I (30h); Fundamentos da Educação Inclusiva II (30h); Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (30h) e Didática (30h), visto que, atualmente, as ementas apenas constam conteúdo teóricos e a prática não é abordada. Desse modo, se por um lado as ementas definem os conteúdos teóricos mínimos de cada disciplina, por outro lado, fica nas

mãos de cada docente conceber o que é a prática. Além disso, há o desafio de adequar o conteúdo da prática dessas disciplinas às competências e habilidades necessárias para a formação do professor de Sociologia para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a educação não-formal.

Outro desafio ainda existente é a formação prática dos docentes do curso, pois, em que pese os esforços individuais de estudos, de transição entre temas da formação em nível de pós-graduação para o ensino de Ciências Sociais, a participação em encontros da área e oficinas pedagógicas, a própria área de métodos e técnicas de ensino de Ciências Sociais ainda está em construção. Com isso, entende-se que é preciso ampliar o engajamento do conjunto dos docentes para um aprendizado na dimensão da prática em sintonia com a expansão e o aperfeiçoamento das metodologias do ensino em Ciências Sociais.

Por fim, acredita-se que o modelo de Práticas em Educação I, II, III, IV, que articula carga horária de prática como componente curricular e de extensão, ministradas por docentes de ensino de Ciências Sociais e Sociologia da Educação, em paralelo às disciplinas de Antropologia, Ciência Política, Metodologia e Sociologia, poderá contribuir para uma formação que distancie cada vez mais da arcaica polarização entre bacharelado e licenciatura. Portanto, trata-se de implementar uma densa e forte formação teórica e prática, realizada dentro dos espaços onde ela ocorre: a escola e a universidade. Desse modo, mesmo diante das lacunas e dos desafios ainda existentes, conclui-se que é possível construir uma formação docente em Ciências Sociais integrada pela vivência que combina diferentes trânsitos institucionais, experiências formativas e contatos entre sujeitos e seus saberes. É possível construir uma socialização docente que permita aos diferentes sujeitos a articulação entre prática e teoria, na busca por soluções pedagógicas que façam sentido a quem queremos educar com os óculos das Ciências Sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de Sociologia como subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 53, p. 543-557, 2017.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União em 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. *Parecer CNP/CP nº 09, de 08 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. *Parecer CNP/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNP/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE. Resolução CNE/CP 02/2015. Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015. Seção 1, pp.8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 out. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

HANDFAS, Anita. A formação do professor de Sociologia: reflexões sobre os diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

INEP-MEC. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento*. Brasília-DF: INEP-MEC, 2017.

MORAES, Amaury C. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado e formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 17-32, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019.

RAIZER, Leandro; COREGNATO, Célia E.; MOCELIN, Daniel G.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e perspectiva para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 190, p. 15-26, 2017.

REAL, Gisele Cristina Martins. Prática como componente curricular: o que significa isso na prática? In: *Educação e Fronteiras Online*, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p.48-62, 2012.

SANTOS, Mario Bispo dos. *O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo a formação do professor de Sociologia*. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Porto Alegre: CirKula, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura*. UNIFAL-MG: Alfenas, 2011. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/CienciasSociais/Lic/Projeto_Pedag%C3%B3gico_atualizado_com_todas_as_Resolu%C3%A7%C3%B5es_13_06_2018.pdf Acesso em 27 out. 2019.

UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico do Curso - Ciências Sociais - Licenciatura*. UNIFAL-MG: Alfenas, 2019. (*mimeo*).

Recebido em: 28/10/2019

Aceito em: 20/12/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GOMES, Elias Evangelista. Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 2, p.72-94, 2019.

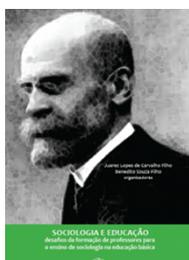
[1] Utiliza-se como referência as oficinas pedagógicas ofertadas no V e VI Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica realizados, respectivamente, na Universidade de Brasília (2017) e na Universidade Federal de Santa Catarina aprendizagens diferenciadas na (2019) e no VI Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018).



RESENHA

PESQUISANDO O ENSINO: Sociologia na Educação

Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos¹



OBRA RESENHADA

Sociologia e educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na educação básica. / Juarez Lopes de Carvalho Filho / Benedito Souza Filho (Organizadores). São Luís: EDUFMA, 2018, 190 p., ISBN: 978-85-7862-731-7

Após a institucionalização da Sociologia em 2008, os professores da educação básica e a própria disciplina, que nunca se encontraram livres, encontram-se frente a diferentes obstáculos. Além disso, o atual cenário político traz ameaças para a disciplina na escola e, conseqüentemente, na academia. Fato que se dá com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415), além dos constantes ataques de acusação de ser uma disciplina de doutrinação. Devido a esse contexto de expansão e repressão, faz-se necessário um debate sociológico entre Sociologia e Educação, buscando analisar as principais problemáticas que envolvem o tema.

“Sociologia e Educação” foi organizada pelo professor Juarez Lopes de Carvalho Filho (UFMA), mestre em filosofia e doutor em ciências sociais e Benedito Souza Filho, doutor em antropologia social e professor na mesma universidade. A obra (2018) é produto do I Encontro de Sociologia e Educação (2015), realizado pela Universidade Federal do Maranhão, e conta com oito artigos desenvolvidos por pesquisadores de diversas instituições do Brasil. O principal objetivo do

¹ Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Iniciação Científica CNPq no projeto de pesquisa "Os professores de Sociologia e a reforma do ensino médio", sob orientação do Prof. Amurabi Oliveira.

livro é trazer informações e reflexões acerca da formação de professores da educação básica, com o foco nos estados do Maranhão e Paraíba, porém, iluminando questões para o cenário geral.

O primeiro artigo intitulado “Novos desafios para a formação do professor de Sociologia para o Ensino Médio” é de Amaury Cesar Moraes, doutor em educação (USP). O autor buscou fazer um panorama geral dos desafios que os professores de Sociologia enfrentam na sua formação. A primeira problemática que aponta é para o fato de não existir um curso de formação de professores para a educação básica do Brasil. O curso de pedagogia propõe uma formação muito ampla e não exclusiva para docentes, e as licenciaturas possuem apenas algumas disciplinas dedicadas à docência, o que mostra a tendência bacharalesca dos cursos. Além disso, Amaury pontua alguns temas da reforma do Ensino Médio em andamento, considerando-os como novos desafios a serem enfrentados. Primeiro, o dilema entre áreas e disciplinas. Segundo, a ideia de interdisciplinaridade. Terceiro, o dilema entre um ensino propedêutico ou profissionalizante. Quarto, a generalização das licenciaturas por área. Outro problema central, que reflete diretamente na qualidade da educação, é a qualidade da profissão. Hierarquização de ensino, formação continuada, salário pouco atrativo, profissionais lecionando matérias que não são da sua formação são alguns problemas que orbitam a profissão, que sofre constantemente uma *desprofissionalização*.

O segundo artigo, intitulado “Os desafios para a formação de professores de Sociologia ante sua expansão em nível nacional”, é de Amurabi Oliveira, doutor em Sociologia (UFPE), chefe do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisador e professor na mesma instituição. O autor buscou analisar os significados da expansão tardia das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil a partir de 2008 até 2015, pontuando os desafios nacionais e comparando a expansão dos cursos entre as regiões do país. Num primeiro momento o autor realizou um panorama sobre os cursos de Ciências Sociais no Brasil, que surgem na década de 1930, em São Paulo e Distrito Federal, após a presença da disciplina nas escolas. Além disso, durante o período em que a Sociologia se encontrou ausente nos currículos escolares (1954-1976), houve uma crescente institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Portanto, pode-se considerar que a presença da Sociologia na escola e a expansão dos cursos de Ciências Sociais não possuem uma ligação necessária.

O autor divide a análise entre os cursos de Ciências Sociais criados antes da reintrodução da Sociologia no Ensino Médio (2008) e após esse evento, considerando os que ainda estão em funcionamento. O cenário é bastante heterogêneo: até 2007, a presença dos cursos se deu primeiro na região sudeste (1930), na década seguinte no sul e nordeste, no norte em 1950 e por fim no

centro-oeste (1960). Em relação à concentração dos cursos, a maioria concentrava-se nas regiões sul e sudeste em instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas. Na região sudeste um número significativo surgiu entre 1960 e 1970, enquanto na região sul houve a criação de alguns cursos entre 1980-1990. Já no nordeste todos encontravam-se em instituições universitárias públicas e são cursos jovens em sua maioria, criados entre 1980-2000. Na região norte a maioria encontra-se em instituições federais e são bastante jovens, criados nos anos 2000. A região centro-oeste contava com apenas dois cursos: um criado em 1962 e o outro em 1967, ambos em universidades públicas.

Em relação aos cursos criados após 2008 percebe-se uma expansão, de forma que a lei que reintroduziu a Sociologia no currículo escolar trouxe maior legitimidade à área. A lei promoveu um novo cenário: maior concentração de cursos na região Nordeste, seguindo Sul, Sudeste e Centro-oeste; aumento nacional de 77% de cursos de formação de professores em Sociologia; queda na participação de instituições universitárias públicas; aumento das instituições privadas (Sul e Sudeste) e novos cursos de formação de professores em Sociologia não intitulados como cursos de Ciências Sociais.

Na última sessão o autor buscou apresentar os pontos em comum e as particularidades nas mudanças dos cursos de Ciências Sociais, apesar da sua heterogeneidade no Brasil. Aqui é apontada a ligação entre os cursos superiores e a educação básica, já que a reintrodução da Sociologia nas escolas se deu no período de expansão das universidades federais, pelo REUNI. Uma singularidade nos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil é a predominância de instituições públicas, possivelmente devido à expansão acima mencionada e à situação precária da disciplina, de modo que o setor privado não teria grande interesse em investir. Outra hipótese levantada é da relação entre os cursos em instituições públicas e a institucionalização da Sociologia no currículo escolar, já que essas instituições promoveram o debate e a produção de conhecimento. Porém, o autor chama atenção para o fato de que apesar das instituições públicas concentrarem a maior parte dos PPG em Ciências Sociais, o tema voltado para o ensino da Sociologia na educação básica é escasso. Outro fator importante para a expansão dos cursos é o PIBID, que estimula o diálogo universidade-escola. Com isso, o autor considera que todas essas transformações estão ajudando a superar o desafio da ausência de professores formados na área e atuando nas escolas, mas que ainda muitos outros desafios devem ser trabalhados e debatidos.

O terceiro artigo, intitulado “As imagens das ciências sociais e suas implicações na formação de professores para o ensino de Sociologia na Paraíba”, é de Geovânia Toscano, doutora em

Ciências Sociais (UFRN), Vilma Soares de Lima, doutora em Sociologia (UFPE) e Ivan Barbosa, doutor em Sociologia (UFPE). O trabalho tem como objetivo explorar as percepções acerca da Sociologia pelos graduandos em licenciatura em Ciências Sociais no campus de João Pessoa, da UFPB, e no campus de Sumé, da UFCG, assim como discutir o impacto na área profissional. As autoras trazem diversos estudos sobre as imagens da profissão de cientista social, mostrando que ainda é muito difusa, sombria e pouco atrativa. Os dados adquiridos com a pesquisa demonstram que uma pequena quantidade de estudantes ingressaram em Ciências Sociais por afinidade com o mercado de trabalho, demonstrando que razões profissionais claras não são um impulso para ingressar no curso. Os motivos do ingresso são pouco definidos, sendo eles o acaso, a baixa concorrência, o exercício da docência, a ampliação da “cultura geral”, entre outros. Os alunos encaram a pós-graduação, o trabalho e pesquisa acadêmicas como alternativas mais viáveis para o futuro da carreira como cientistas sociais.

O artigo seguinte, intitulado “PIBID Sociologia: práticas inovadoras e a sensibilização para a atuação profissional”, é de Benedito Souza Filho, professor do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (UFMA). O autor buscou analisar a maneira com que o subprojeto de Sociologia do PIBID, desenvolvido após a reintrodução da Sociologia na educação básica, auxilia na formação de professores. Ele argumenta que o principal benefício do programa é a perspectiva sensibilizadora que ele proporciona, permitindo que o aluno-bolsista entre em contato com a vivência escolar e seus desafios. A perspectiva interdisciplinar também é uma característica importante do subprojeto, pois permite que a Sociologia dialogue com outras áreas do conhecimento, contribuindo para as atividades escolares e para a formação do aluno-bolsista. Além da prática docente, o programa também auxilia na formação de pesquisadores, pois, compreendendo a complexidade da realidade escolar, os alunos sentem-se motivados à pesquisa de novas metodologias. Dessa forma, o PIBID Sociologia aparece como uma forma de superação de obstáculos presentes no ensino da disciplina, como, por exemplo, profissionais de outras áreas lecionando as aulas de Sociologia e a limitação dos livros didáticos.

O quinto artigo é de Gamaliel da Silva Carreiro, doutor em Sociologia (UnB) e professor Associado do Departamento de Sociologia e Antropologia (UFMA). O autor se propõe em demonstrar o cenário da Sociologia em nível médio no Maranhão, focando principalmente nos docentes a partir de dados oficiais de 2009 e 2012. Inicialmente contextualiza em nível nacional a disciplina escolar, expondo a sua precarização histórica. Com isso, o autor revela que o cenário educacional do Maranhão não se distancia do resto do país, inclusive se mostra como um dos piores,

principalmente o caso da Sociologia, já que é comum a ausência de professores licenciados em ciências sociais em muitas áreas do estado. Carreiro afirma que a principal causa desse problema é que entre 2009 e 2012 a demanda por professores licenciados em ciências sociais aumentou, não havendo professores no estado para supri-la, tendo em vista que a história da formação de professores no Maranhão é recente e frágil. No entanto, mesmo com políticas públicas para fortalecer o Ensino Básico e os novos cursos implantados, a situação maranhense permanece peculiar, sendo que nos grandes centros encontram-se professores desempregados e fora dessa área faltam professores licenciados em Ciências Sociais, demonstrando assim a complexidade da consolidação e legitimação da Sociologia na escola.

O artigo que vem a seguir é de Juarez Lopes de Carvalho Filho, doutor em Sciences Sociales et Économiques no Institut Catholique de Paris e professor do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (UFMA) e Leomir Souza Costa, mestre em Ciências Sociais (UFMA) e professor de Sociologia (IFMA). Os autores buscaram refletir sobre os desafios para a consolidação da licenciatura em Ciências Sociais na UFMA a partir da reintrodução da Sociologia na educação básica (2008). O curso de Ciências Sociais é implantado no Maranhão apenas em 1986, no contexto de redemocratização do país, com o intuito de formar bacharéis. Em 2006 se instituiu a modalidade conjunta bacharelado/licenciatura, e apenas em 2010 houve a separação em dois cursos distintos. Mesmo com essa distinção, os autores argumentam que as Ciências Sociais seguem com uma tendência bacharelesca, valorizando a pesquisa em detrimento do ensino e dificultando a consolidação da licenciatura, tanto na UFMA quanto no cenário nacional. Diante dessa dificuldade, o curso de Ciências Sociais da UFMA instaurou o Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LECS) como uma estratégia de superar a hierarquia e oposição entre pesquisa e ensino, preparando assim os estudantes para atuar nos dois níveis de trabalho, além de conjugar a extensão. Seguindo a mesma estratégia, os autores citam também o PIBID, que contribui enormemente nessa articulação.

O penúltimo artigo é de Leandro Augusto dos Remédios Costa, mestre em Ciências Sociais (UFMA) e professor do Departamento de Ciências Sociais (UEMA) e Juarez Lopes de Carvalho Filho, já citado anteriormente. A análise parte de escolas privadas de alto padrão localizadas nos bairros mais ricos de São Luís, as “escolas de elite”, com o objetivo de compreender a maneira com que essas elites reproduzem a segregação social. Os autores argumentam que, devido a segmentação do ensino entre o setor público e o setor privado e a unificação, por parte do Estado do Maranhão, dos conteúdos, grupos privilegiados e grupos populares se encontram em diferentes condições de

ascensão, visto que as escolas com os melhores resultados no ENEM (de 2010 a 2014) são privadas, ao mesmo tempo que suas trajetórias são uniformizadas na vivência escolar, apagando variáveis econômicas, sociais e culturais, permitindo assim a dominação.

O último artigo é de Leomir Souza Costa, mestre em Ciências Sociais (UFMA) e professor de Sociologia (IFMA) e Antonio Paulino de Sousa, doutor em Sociologia pela Universidade de Paris e em Ciências Sociais e econômicas pelo Institut Catholique de Paris, além de professor do Departamento de Sociologia e Antropologia, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Educação (UFMA). Buscando refletir sobre a formação de professores de Sociologia na UFMA, os autores analisam a estruturação curricular do curso de Ciências Sociais da UFMA, que desvinculou bacharelado e licenciatura apenas em 2011. O currículo da licenciatura é dividido em eixos, em que a maior parte das disciplinas ainda possuem a base do bacharelado, enquanto as disciplinas de formação pedagógica são poucas, encaradas como secundárias. Outro ponto levantado no artigo é a caracterização do corpo docente da universidade, em que quase a totalidade é constituída de doutores, graduados a maioria em bacharelado em Ciências Sociais. Além disso, quanto às pesquisas, poucos desenvolvem a temática da educação. Os autores concluem, portanto, que o curso continua com a tradição bacharelesca, sendo difícil o diálogo entre as disciplinas prático-pedagógicas e as demais.

Dessa forma, a obra revela sua importância ao nos permitir fazer um panorama das principais questões que envolvem o ensino de Sociologia no Brasil, deixando claras lutas travadas até aqui e as que ainda estão por vir, tendo em vista que a Sociologia demonstra-se em situação de constante ameaça de sua permanência no currículo escolar. Além disso, como foi visto durante a leitura dos artigos, uma das grandes problemáticas é que a persistente distância entre pesquisa e o ensino. A obra mostrou-se satisfatória em reafirmar o ensino de Sociologia como campo de pesquisa. Portanto, pode-se dizer que, como Anita Handfás (UFRJ) apontou no prefácio da edição resenhada: este livro consegue ser uma “bandeira de resistência”.

Recebido em: 26/04/2019

Aceito em: 17/09/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SANTOS, Beatriz Melchiorretto Claudino dos. Pesquisando o ensino: Sociologia na Educação [resenha]. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 2, p.96-100, 2019.



ENTREVISTA

A PERSPECTIVA AMERÍNDIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS:
ENTREVISTA COM O PROFESSOR EMERSON SOUZA

Entrevistadora: Josefa Alexandrina Silva¹

Resumo

A entrevista foi realizada em 20 de setembro de 2019 com o cientista social Emerson Souza, professor da rede estadual de ensino de São Paulo. Durante a entrevista, o professor relatou sua trajetória pessoal, expondo como a cultura escolar dificulta a constituição da identidade indígena. Analisou os desafios da efetivação da Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da discussão da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. Discorreu sobre a potencialidade da Sociologia, como disciplina escolar, de estabelecer um olhar descolonizado sobre o mundo social a partir da perspectiva ameríndia. Por fim, defendeu o estabelecimento de um conhecimento escolar interétnico que valorize a simetria entre os saberes.

Emerson Souza: É professor de Sociologia na EE. Jd. Wilma Flor, na zona Leste de São Paulo. É indígena da etnia guarani, formado em Ciências Sociais pela PUC-SP e mestrando pelo Programa de Antropologia da FFLCH-USP.

Como pesquisador, estudou a memória e a genealogia do Povo Guarani da Terra Indígena Araribá. Pertence a uma nova geração de antropólogos que inverte o processo de pesquisa tradicional com os povos indígenas. Assim, os indígenas deixam de ser objeto de pesquisa para se tornarem sujeitos do conhecimento, constituindo o que vem sendo denominado como uma *antropologia reversa*.

¹ Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo, membro da Comissão de Pesquisa da ABECS e da Unidade Regional de São Paulo.

CABECS: Nos conte como sua trajetória pessoal o conduziu para a área acadêmica de Ciências Sociais.

EMERSON SOUZA: Eu vivi parte da minha infância na periferia de São Paulo onde estudei em escolas públicas da rede municipal e estadual. Como indígena vivendo no contexto urbano, tive contato com a cultura da escola, onde os conhecimentos ensinados reproduzem a cultura europeia. Eu não era identificado como indígena dentro da escola. Isso sempre foi um problema para mim. Como aluno indígena, percebia que minha identidade era uma questão que não se levava em conta. Muito pelo contrário, estava postulado em todas as disciplinas escolares um conjunto de saberes que desqualificavam a cultura e a luta indígena. Quando a discussão indígena era trazida para a sala de aula, os indígenas apareciam nos conteúdos escolares de maneira romantizada, como era Ceci e Peri. Ou então, exaltava-se o indígena do passado, visto como primitivo e selvagem. No entanto, esses indígenas a gente sabe que fazem parte de um capítulo da história e que não é a história atual. E tudo isso era um incômodo para mim porque eu vivia numa cidade como São Paulo, onde o ensino público desqualificava grupos étnicos. Dessa maneira, eu e outros indígenas passamos por uma escola que era carregada da ideologia de um povo dominante. Sob esse ponto de vista, o ensino na escola vai substituindo e transformando a cultura indígena, fazendo com que elementos dessa cultura passem a ser substituídos pela visão positivista, pautada na ideia de ordem e de progresso. Como também na ideia de que os indígenas da cidade deixaram de ser indígenas.

A minha família é do interior de São Paulo, de uma aldeia guarani da região de Bauru, a 400km da capital, mas durante a maior parte da minha vida escolar estávamos vivendo em um contexto urbano. Na década de 1980 minha mãe retornou para a aldeia de origem e até hoje não voltou mais, não quer saber da capital. Eu retornei naquela ocasião com ela à aldeia, mas não fiquei muito tempo e acabei voltando para concluir os estudos. Entrei na universidade em 2006 com o objetivo de entender um pouco o que havia acontecido com a trajetória da minha família e como havia parado em São Paulo. Meu interesse pela pesquisa se intensificou quando percebi que grande parte dos indígenas que estavam na universidade também tinham problemas com as suas identidades por não saberem exatamente o que havia acontecido com as suas famílias. A maioria desses indígenas vinha do Norte e Nordeste do Brasil, eram Pankararus, Pankararés, Atikum, Pataxós, Tupinambás, entre outros. Os indígenas que participavam do programa Pindorama²

² O Projeto Pindorama foi um projeto que surgiu em 2001 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo era de dar uma certa visibilidade para a presença dos indígenas que estavam vivendo em contexto urbano. O projeto se fundamenta em uma espécie de reserva de vagas, onde os indígenas passam pelo processo seletivo, disputam com todos os candidatos da universidade e os 12 melhores classificados nos seus cursos entram como bolsistas integrais. Da sua criação até hoje já se formaram 190 indígenas.

tinham características comuns, estavam vivendo em contexto urbano e possuíam uma história de sujeição a muitas violências advindas do Estado. Fui me dando conta que minha história pessoal não era muito diferente da história de todos aqueles indígenas que estavam na PUC-SP. Isso me motivou a pesquisar a minha história, justamente porque todas as hipóteses que eu tinha a respeito das mudanças e transformações que ocorreram na minha aldeia se aplicavam às aldeias dos outros indígenas que vieram do Norte e Nordeste, expulsos dos seus territórios tradicionais com relatos de mortes, escravidão e violências diversas. Eles também estavam nesse movimento de entender o que aconteceu com suas trajetórias pessoais em seus trabalhos de pesquisa. Diante disso, o meu projeto de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso, me levou a retornar inúmeras vezes para a aldeia e tentar entender o que tinha acontecido ali. Notei de que existia uma lacuna histórica que era preciso compreender.

O Estado é muito bem estruturado para articular formas de substituir as culturas ditas indígenas ou africanas, ou de qualquer outro povo, pela cultura ocidental, cultura europeia ou norte-americana. Eu fui parte dessa construção histórica e ideológica do Estado. Na universidade eu comecei a pesquisar esse modelo de sujeição que havia transformado as culturas indígenas. Na pesquisa, busquei entender como o pensamento positivista do século XIX e início do século XX foi operacionalizado nas ações do Estado com relação às aldeias indígenas e como isso desencadeou uma série de transformações no modo de viver desses povos. Acabei me deparando com o modelo do Serviço de Proteção ao Índio, o SPI. Esse órgão foi criado em 1910 e tinha como um de seus objetivos montar uma espécie de fazenda em que os indígenas passariam a ser trabalhadores do campo. Acreditavam que ao longo de um certo tempo os indígenas iriam deixar seus elementos culturais -- como a religião, a língua, as tradições familiares, de parentesco --, e seriam incorporados à sociedade urbana. Nas cidades, esses indígenas viveriam como trabalhadores comuns, produzindo para o sistema capitalista. Isso não aconteceu somente na região de Bauru, mas no Brasil todo. A região específica onde vive a minha mãe e minha família foi um dos locais onde ocorreram os fatos mais bárbaros da história do extermínio dos povos indígenas no Estado de São Paulo, que era uma região até então pouco conhecida. Havia no Oeste paulista um predomínio da etnia Kaingang que ocupava um imenso território. Ali não era exatamente uma região de presença dos Guaranis, embora houvesse pequenos aldeamentos, eles estavam se deslocando. Eles vinham da região do Mato Grosso do Sul, passavam pelo Rio Paraná, adentrava o Rio Paranapanema e vinham no sentido de São Paulo, com o objetivo de chegar ao litoral de São Paulo. O que impulsionava a vinda dos Guaranis que saíam do Mato Grosso para o litoral era uma espécie de aviso espiritual que dizia que eles deveriam fazer esse círculo em sentido Leste. Os Guaranis são um povo muito

espiritualizado, muito ligado a essas questões espirituais e havia um chamado que ocorreria uma espécie de dilúvio universal naquela região, por isso era preciso sair e se deslocar para uma região além-mar. Segundo a tradição guarani, no além-mar, haveria uma passagem para um caminho de uma terra onde os Guarani iriam viver num outro plano espiritual. Por isso eles estavam fazendo esse movimento para o Leste. Por sua vez, a Oeste existia um movimento de imigrantes vindos da Itália, da Espanha e do Japão que chegavam em São Paulo para substituir a mão-de-obra escrava. Dessa maneira, enquanto os Guaranis faziam um caminho para o Leste, os imigrantes iam para o Oeste. Do encontro desses povos, resultou muitas mortes, estupro indígena, escravidão de crianças nas fazendas da região e ocupação desenfreada do Oeste de São Paulo. A expansão da cultura cafeeira para o Oeste paulista, resultou também no movimento de ocupação daquele território pelas ferrovias, que levou quase que ao extermínio do povo Kaingang.

Naquele contexto, o etnólogo alemão Curt Nimuendaju, chegou em São Paulo e se interessou em pesquisar o etnocídio indígena. No fundo, Curt Nimuendaju estava em busca de um povo chamado Oti-xavante e acabou indo para o Oeste paulista trabalhar no SPI, e se deparou com essa situação lamentável: muitos indígenas escravizados ou mortos, as mulheres estupradas, as crianças escravizadas nas fazendas. Curt Nimuendaju conseguiu reunir todos os Guaranis que estavam dispersos em um único local, conhecido como posto indígena Araribá, e o SPI construiu nessa área indígena uma espécie de fazenda, com chefes de posto, bois, cavalos -- até pombal tinha dentro do local --, além de uma serraria para que os indígenas começassem a destruir a floresta e recolhessem madeira para a construção das estradas de ferro da região. E com isso ocorreu uma total desestruturação da cultura indígena na região do Oeste de São Paulo, onde a minha família estava. E era justamente isso o que eu estava buscando na universidade: tentar entender um pouco, fazer o caminho da volta, da história da minha família, para poder entender o que ocorreu.

CABECS: De que maneira a Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e indígena tem contribuído para trazer a perspectiva ameríndia para as escolas? Quais são os desafios que você identifica para a efetivação dessa Lei?

EMERSON SOUZA: A Lei 11.645/2008 foi promulgada em decorrência da Lei 10.639/2003 que era uma conquista da luta dos movimentos negros. Mas a Lei de Diretrizes e Bases, que é anterior a essas duas, já dizia que deveriam ser trabalhadas as duas vertentes, só que isso não aconteceu. Veja, criam-se Leis para reafirmar que as escolas da rede pública e privada incorporassem elementos da cultura indígena e da cultura afro-brasileira no currículo. Gostaríamos que a Lei de

Diretrizes e Bases fosse realmente aplicada na escola, e o que se percebe é que são criadas Leis para dar amparo legal a uma outra Lei. Ainda temos vários desafios pela frente. Primeiro, cabe a universidade formar pessoas que estejam qualificadas para trabalhar essa problemática. Grande parte da questão indígena é uma questão política. Não é apenas cultural, como muitos gostam de apresentar o índio cultural, que é folclorizado pela escola. Por isso, um dos problemas é formar professores que trabalhem questões políticas e dentro desse contexto existe o cultural. A discussão cultural feita de maneira folclórica tende a desqualificar a questão política. Então, acho que um dos grandes desafios hoje para implementação da Lei 11.645 é formar professores qualificados para fazer essa discussão na sala de aula. A segunda questão é formar os professores que já estão na escola a partir de cursos preparatórios e de extensão. É essencial promover cursos que abordem principalmente o preconceito contra a população indígena, os estereótipos que mostram um índio genérico, do cabelinho liso, olhinho puxado, que anda nu, que está na floresta. É necessário saber discutir a questão étnica, sem essa do índio genérico, mas sim do indígena ou dos grupos étnicos. A partir do momento que se trabalha a Lei 11.645, é preciso que os educadores entendam que o Brasil possui 305 grupos étnicos, que existem 272 línguas, que existem povos vivendo ainda de maneira isolada no Brasil. A partir do momento que você tem um norte sobre quem é, que faz parte do contexto étnico brasileiro, você começa a pensar alternativas de como fazer essa Lei funcionar. Vou dar um exemplo: se a gente tem aqui 305 etnias, você precisa conhecer a maneira como cada povo enxerga o seu próprio mundo. São muitas criações de mundo. Cada povo indígena tem a sua maneira de pensar o mundo. E como a gente vai fazer para que essas práticas e esse conhecimento indígena esteja dentro da escola? Primeiro a gente precisa fazer com que os professores saibam trabalhar essa questão e como se dá essa presença na formação do país. Existem aqui povos vivendo de forma isolada e tem os povos vivendo na cidade. Grande parte dos dados apontados, principalmente no IBGE de 2010, mostram que São Paulo é a quarta maior cidade em população indígena do país. São mais de 11 mil indígenas nessa cidade vivendo de forma isolada, sem nenhum tipo de conhecimento por parte dos educadores. A Lei 11.645 deve contribuir justamente para reforçar a formação da identidade e não replicar experiências como a da minha infância e adolescência em que estava dentro de uma escola pública sem nenhum tipo de discussão séria, não preconceituosa ou discriminatória dentro da sala de aula. Afinal, por que você vai se identificar como indígena? Para quê? Para ser mais um a sofrer com o racismo, com o preconceito e com a discriminação? Então, se o professor não souber trabalhar isso dentro da sala de aula, ele faz um desserviço. Porque ele pode também estar a serviço de um estado, pode ser um outro Cabral? É um Cabral que está dentro da escola. As caravelas podem ser chamadas escolas hoje.

CABECS: Na sua análise a educação no Brasil assumiu uma perspectiva positivista e eurocêntrica em que a situação indígena ou é desconhecida ou é projetada a partir de estereótipos que reforçam preconceitos. Considerando o atual contexto político e social, em que a liberdade de aprender e de ensinar tem sido ameaçada nas escolas e se propaga nas redes sociais discursos de ódio contra os direitos dos povos indígenas, a aplicação de lei se encontra sob ameaça?

EMERSON SOUZA: Sim, parece que voltamos para 1910. Nós estamos novamente no período em que o Serviço de Proteção ao Índio tinha o objetivo de destruir as culturas indígenas. A Lei 11.645 contribui para desconstruir essa imagem do índio estereotipada e mostra uma outra ideia de Brasil, de que não existe uma nação. Talvez esse seja o problema. As escolas do país, a partir dessa lei, podem colocar sob suspeita os discursos hegemônicos sobre a nação e o nacionalismo. Porque é possível demonstrar que os grupos étnicos podem ser reconhecidos pelas suas próprias nacionalidades. Nós vamos chegar num estágio, e assim eu espero, em que a gente não seja chamado de indígena, mas que eu seja chamado de guarani e que o outro povo seja chamado xukuru, que o outro povo seja chamado tupinambá e não brasileiro. “Ele não é brasileiro, ele é guarani. Ele não é brasileiro, ele é tupinambá. Ele não é brasileiro, ele é xukuru”. Talvez esse seja um dos problemas dessa ideia de nação vigente, onde se busca desqualificar qualquer tipo de diversidade para transformar tudo numa coisa só. Por isso acho que a Lei 11.645 corre riscos não só para a cultura indígena, como também para toda a cultura afro-brasileira, movimentos sociais, tipo LGBT, feminismo, porque essa ideia de nação se constrói em torno de uma ideia de família. Existe uma ideia de família como um núcleo formado por um homem e uma mulher, e a gente sabe que nem nas populações indígenas as famílias são dessa maneira. Basta a gente buscar livros históricos dos tupinambás ou livros do Pierre Clautres, por exemplo *O Arco e o Cesto*, para perceber que essa ideia de família é completamente diferente da ideia de família indígena. Para os indígenas nem têm esse nome “família”. Existe a ideia de parentesco e nem sempre o parentesco é filho, ou seja, não é preciso ser filho biológico para ser parente. Então a aplicação da Lei 11.645 pode colocar em evidência os limites desse pensamento que está no poder e sua concepção de família e de nação.

CABECS: Embora os temas de história e cultura afro-brasileira e indígena estejam orientados para a transversalidade curricular, como você analisa a potencialidade da disciplina de Sociologia de desenvolver uma reflexão mais elaborada sobre o tema nas escolas? É possível

estabelecer um olhar antropológico de descolonização do pensamento a partir dessa disciplina escolar?

EMERSON SOUZA: Eu entendo que a disciplina Sociologia faz parte de um contexto muito maior que é as Ciências Sociais. Dentro das Ciências Sociais não tem como a gente deixar de pensar a Antropologia e a Ciência Política. O problema é que muitos professores trabalham com um recorte fragmentado do conhecimento. Vão atuar na escola para ensinar sociologia, mas se mantêm distantes dos elementos culturais, políticos, sociais, econômicos, principalmente da cultura indígena. Não significa transformar o ensino da Sociologia como uma sociologia da população indígena, mas de mostrar que existem formas diferenciadas de viver. Tem que discutir a questão da terra, que não é só uma questão econômica. Talvez seja um modelo anticapitalista que não tem nada a ver com a economia, pois este é um nome ocidental que foi dado. Os indígenas não chamam de economia, eles têm outros nomes para pontuar essa questão da terra. A terra está muito mais ligada a uma questão de ancestralidade do que a uma questão econômica.

Um dos grandes desafios do ensino da sociologia é pensar menos as sociedades ocidentais e buscar desenvolver conhecimentos teóricos da nossa sociedade. Veja por exemplo esse modelo teórico de sufrágio universal. Será que ele foi criado para atender as populações indígenas? Quando se pensa na perspectiva de nação, a criação de leis já não desqualifica a diversidade? A partir do momento em que cada nação indígena tem a suas próprias características, a construção de cidadania se dá na forma como enxergamos a diversidade de vários povos.

No Brasil, a Constituição de 1988, foi fruto de um processo histórico que garantiu, a partir de muito sangue indígena, alguns direitos importantes. Essa constituição possui dois artigos importantes para os povos indígenas: os Artigos 231 e 232. Peço encarecidamente aos colegas professores de Sociologia que falem mais da nossa constituição e direitos indígenas e menos da constituição burguesa da França de 1791. Entendo que a construção da cidadania, que é um dos objetivos da escolarização no país, implica em pontuar as questões do Brasil e menos as do modelo ocidental. Nesse sentido, para os alunos, o conhecimento da nossa constituição é importante para que tenham clareza desses dispositivos legais. Temos aqui uma discussão política importante para a sobrevivência de muitos povos nos séculos seguintes.

Eu quero dizer também que quando se tenta transformar as culturas ou reduzi-las a modelos únicos, acabamos nos distanciando da nossa maneira de pensar e terminamos por negar a diversidade cultural da humanidade. O ensino da Sociologia pode contribuir para a construção de uma sociedade que respeite os direitos constitucionais, que reconheça a diversidade e garanta a

existência das nações indígenas. Vou aqui fazer uma referência: “O que era nação virou comunidade e agora virou sociedade e daqui a pouco vai virar o quê?”, segundo me afirmou uma indígena Guarani Nhandeva da Universidade de Campinas – Unicamp, Fabiana Medina, Doutoranda em Ciências Políticas. Se continuarmos nos pautando pelo pensamento ocidental, daqui a pouco a gente não tem mais nome para dar para as comunidades indígenas, porque elas começam a ser reduzidas, justamente porque a gente tenta empregar modelos ocidentais de organização que não vêm na mesma ordem das comunidades indígenas. A Sociologia é a disciplina que tem maior potencialidade de trabalhar essas questões indígenas e étnicas, e tem maior fundamento científico para isso. A discussão de temas como cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, que já se encontra no currículo do ensino médio, precisa incorporar profundamente o perspectivismo ameríndio. Talvez nunca tenha sido tão importante trazer essa discussão para a sala de aula. Retrocedemos um século atrás quando o positivismo tomou conta do Brasil e essas ideias de ordem e progresso passaram a se sobrepor à cultura. Por isso, a Sociologia deve incorporar a perspectiva de trabalhar a questão étnica em todas as escolas do Brasil. Vejo que as populações indígenas da Amazônia passando por aquilo que os indígenas de São Paulo já passaram.

CABECS: Como você analisa a visão do índio presente nos livros didáticos de Sociologia presentes no PNL D?

EMERSON SOUZA: Tenho observado que existe discussões bem interessantes amparadas pela Antropologia. Já tem algum material sendo produzido. O problema é que grande parte dos professores de Sociologia ainda têm uma bagagem teórica muito distante da questão indígena em função da crescente especialização das Ciências Sociais dada desde as licenciaturas.

A destruição ambiental que está acontecendo aqui no Brasil, eu e grande parte dos indígenas estamos a todo momento alertando, são coisas que os índios norte-americanos diziam no século XIX. "Olha, vocês tão destruindo a natureza, ó, vocês tão destruindo os rios. O que vai ser isso sem as florestas?". Parece que tudo isso está sendo dito, mas ainda existe um certo distanciamento dessa fala. Tenho percebido nos contatos que estabeleço com professores que existe interesse nessa discussão, mas há muito desconhecimento e os livros didáticos não contribuem muito para esse debate.

CABECS: Como a sua história de vida e seus referenciais teóricos e metodológicos no campo das Ciências Sociais se manifestam na sua prática como professor de Sociologia na educação básica? Como que você trabalha essas questões na sua escola?

EMERSON SOUZA: Eu utilizo o perspectivismo ameríndio como metodologia de ensino, onde contraponho o sistema capitalista com o pensamento ameríndio. Confronto a arte europeia, o renascimento europeu, com nosso renascimento pois precisamos renascer enquanto povo. Eu utilizo a discussão da questão indígena como referência para desmistificar a primazia do pensamento etnocêntrico e eurocêntrico. Entendo que o pensamento ameríndio vai na contramão de tudo o que expressa o pensamento hegemônico dominante. Ele vai na contramão da questão econômica, da discussão do uso das tecnologias, e procuro mostrar para meus alunos que os indígenas não estão usando a tecnologia somente agora, eles sempre utilizaram as suas próprias tecnologias. Eu acredito que uma das funções da disciplina Sociologia é mostrar que o pensamento humano é diverso e que os indígenas também produzem seus conhecimentos. Esses conhecimentos devem ser reconhecidos como legítimos e ancestrais. Dessa maneira, ensino Sociologia confrontando o modelo capitalista com o pensamento ameríndio.

Vou na contramão inclusive da maneira como se ensina dentro das escolas em ambientes totalmente fechados porque hoje as escolas se assemelham a fábricas onde os alunos são treinados para atender ao modelo capitalista. Não gosto de deixar os alunos aprisionados numa sala de aula. Acho que o professor deve tirar o aluno de dentro da sala de aula o máximo que puder, e fazer os alunos entenderem que não adianta ele saber o que é terra, ele tem que colocar a mão na terra. Não adianta saber o que que é sistema capitalista, ele tem que saber o que contrapõe o sistema capitalista na prática e como os indígenas estão fazendo isso, com suas lutas e como estão ressignificando isso.

Por exemplo, para discutir religião, questiono quem são os deuses indígenas. Porque o que a gente sabe que nas escolas os deuses são gregos ou então é o deus cristão. Então, para mim, em qualquer tipo de campo de estudo, eu incorporo a questão indígena como método de contraposição aos modelos hegemônicos que estão inclusive dentro da escola.

Eu sigo as orientações curriculares, até porque a gente tem que seguir, pois elas têm uma certa relevância. Mas entendo que o conhecimento tem que ser amparado pela liberdade de cátedra, isso tem que ser respeitado. Por isso considero possível utilizar o material didático produzido pelo Estado com uma certa crítica.

CABECS: E como que você acha que os professores de Sociologia poderiam incorporar novas formas de discutir a questão indígena na sala de aula para desenvolver a perspectiva ameríndia?

EMERSON SOUZA: Não basta a gente ter apenas um trabalho transversal ou transdisciplinar, ele tem que ser interétnico. Se o conhecimento não for interétnico, a gente não desenvolve uma simetria. Aliás, entende-se que outros conhecimentos não poderiam ser comparados ao conhecimento científico. Então, a primeira coisa que eu acho que o professor de Sociologia precisa entender é que os outros conhecimentos são tão valorosos quanto os conhecimentos ocidentais, como já dizia o Lévi-Strauss. Embora esse antropólogo tenha sido muito criticado, entendo que teve uma contribuição muito importante ao trazer o pensamento ameríndio para o centro das discussões sobre a presença indígena no Brasil. O pensamento ameríndio é posto na contramão do modelo ocidental e isso é peça central para a formulação das Ciências Sociais no Brasil, sobretudo para a Sociologia que deverá se aproximar de outros conhecimentos sob de uma perspectiva simétrica.

Recebido em: 26/10/2019

Aceito em: 25/11/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Josefa Alexandrina. A perspectiva ameríndia no ensino das Ciências Sociais: entrevista com o professor Emerson Souza. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 2, p.101-110, 2019.